



universität
wien

MAGISTERARBEIT

Titel der Magisterarbeit

Chancen und Grenzen der Erlebnispädagogik in der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Unterschiedlichen Bedeutungen und Zugänge in der Arbeit mit
Erlebnispädagogik im Verein Wiener Jugendzentren

Verfasserin

Winkler Elisabeth

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.nat.)

Wien, im Oktober 2009

Studienkennzahl: 066 826

Studienrichtung: Magisterstudium Sportwissenschaft

Betreuerin: Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Hiermit erkläre ich, Winkler Elisabeth, dass ich die vorliegende Arbeit selbst verfasst und nur die angeführten Quellen verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht, noch von anderen Personen vorgelegt.

Wien, November 2009

Danksagung

Mein Dank gilt allen voran Thomas Wielander, dem Leiter des Arbeitskreises Erlebnispädagogik im Verein Wiener Jugendzentren für seine Unterstützung und seine hilfreichen Inputs bei dieser Arbeit. Ebenso möchte ich mich bei allen Freiwilligen aus dem Arbeitskreis bedanken, die mir ihre Zeit für ein Interview zur Verfügung gestellt haben. Weiters möchte ich mich bei Frau Prof. Diktmüller für ihre Unterstützung und unkomplizierte Betreuung bei dieser Arbeit bedanken.

Ein weiteres herzliches Dankeschön geht an meine Eltern Gerhard und Barbara, die mir mein Studium ermöglicht haben und mich während dieser Zeit finanziell wie auch moralisch immer voll unterstützt haben. Ich möchte mich auch bei meiner Freundin Sabine bedanken, die mich auf die Idee gebracht hat, diese Arbeit über den Verein Wiener Jugendzentren zu schreiben und mir in schwierigen Phasen immer mit Rat und Tat zur Seite gestanden hat.

Zum Schluss geht mein Dank an meinen Freund, der mich ebenfalls immer unterstützt und motiviert hat diese Arbeit zu beenden und auch meine Launen während dieser Zeit ausgehalten hat.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	- 4 -
2	Theoretische Grundlagen der Erlebnispädagogik	- 6 -
2.1	Abgrenzungs- und Definitionsversuche.....	- 6 -
2.1.1	Der Begriff „Erlebnis“	- 6 -
2.1.2	Abgrenzungsversuche	- 8 -
2.2	Didaktik einer modernen Erlebnispädagogik.....	- 10 -
2.2.1	Reflexions- und Transfermodelle	- 10 -
2.2.2	Ziele	- 14 -
2.2.3	Methodische Grundsätze und Prinzipien der Erlebnispädagogik.....	- 17 -
2.2.4	Aktivitäten und Medien.....	- 18 -
2.3	Chancen und Grenzen der Erlebnispädagogik	- 23 -
2.3.1	Lernen durch Erleben?.....	- 23 -
2.3.2	Gesellschaft und Erlebnis	- 24 -
2.3.3	Kritikpunkte	- 26 -
2.4	Resümee.....	- 30 -
3	(Offene) Kinder- und Jugendarbeit	- 31 -
3.1	Beschreibung und Definitionsversuch Jugendarbeit	- 31 -
3.1.1	Jugend	- 32 -
3.1.2	Kinder- und Jugendarbeit.....	- 32 -
3.1.3	Offene Kinder- und Jugendarbeit.....	- 33 -
3.2	Ziele, Prinzipien und Methoden der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit	- 34 -
3.2.1	Ziele	- 34 -
3.2.2	Konzepte und Methoden	- 35 -
3.3	Jugendarbeit im Sport.....	- 37 -
3.3.1	Ziele und Aufgaben.....	- 37 -
3.3.2	Soziale Arbeit und/im Sport.....	- 38 -
4	EP in der (offenen) Jugendarbeit.....	- 40 -
4.1	Geschichtlicher Überblick.....	- 40 -
4.2	Zielsetzungen und Bildungspotentiale der Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendarbeit.....	- 42 -
4.2.1	Sozialraumorientierung und Erlebnispädagogik.....	- 44 -

4.2.2	Lebensweltorientierung und Erlebnispädagogik	- 45 -
4.3	Erlebnispädagogische Arbeit in der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit	- 46 -
4.3.1	Intensive individualpädagogische Maßnahmen	- 46 -
4.3.2	Erlebnispädagogische Projekte zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen.....	- 48 -
4.3.3	Erlebnispädagogische Projekte in der offenen Kinder- und Jugendarbeit	- 49 -
4.4	Erlebnispädagogik in der bewegungs- und sportbezogenen Jugendsozialarbeit.....	- 50 -
4.4.1	Verein für Sport und Jugendsozialarbeit (VSJ)	- 50 -
4.4.2	Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit (bsj Marburg) und das ABC-Modell (Adventure based counseling).....	- 51 -
4.5	Zusammenfassung.....	- 53 -
5	Verein Wiener Jugendzentren (VJZ)	- 55 -
5.1	Aufgaben und Ziele	- 55 -
5.2	Erlebnispädagogik im VJZ	- 58 -
5.2.1	Der Arbeitskreis Erlebnispädagogik	- 58 -
5.2.2	Erlebnispädagogische Projekte im Verein	- 59 -
6	Ausgangslage und Forschungsmethode	- 63 -
6.1	Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit.....	- 63 -
6.2	Qualitative Interviews	- 64 -
6.3	Darstellung der Auswertungsmethode	- 65 -
6.4	Darstellung der Kategorien	- 67 -
6.4.1	Abgrenzung bzw. Definition Erlebnispädagogik.....	- 67 -
6.4.2	Reflexion	- 67 -
6.4.3	Transfer und Wirksamkeit	- 68 -
6.4.4	Ziele	- 68 -
6.4.5	Medien und Aktivitäten.....	- 68 -
6.4.6	Chancen der Erlebnispädagogik	- 68 -
6.4.7	Grenzen der Erlebnispädagogik.....	- 68 -
6.4.8	Qualitätsansprüche	- 69 -
6.4.9	Stellenwert von Erlebnispädagogik	- 69 -
7	Darstellung der Ergebnisse anhand der Kategorien.....	- 70 -
7.1	Abgrenzung bzw. Definition Erlebnispädagogik	- 70 -

7.2	Reflexion	- 71 -
7.3	Transfer und Wirksamkeit	- 73 -
7.4	Ziele	- 74 -
7.5	Medien und Aktivitäten	- 75 -
7.6	Chancen der Erlebnispädagogik	- 76 -
7.7	Grenzen der Erlebnispädagogik	- 78 -
7.8	Qualitätsansprüche	- 80 -
7.9	Stellenwert von Erlebnispädagogik	- 82 -
8	Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	- 83 -
8.1	Ziele in der Arbeit mit Erlebnispädagogik	- 83 -
8.2	Methoden in der Arbeit mit Erlebnispädagogik	- 83 -
8.3	Qualitätsansprüche bei der Arbeit mit Erlebnispädagogik	- 84 -
8.4	Chancen und Grenzen der Erlebnispädagogik in der offenen Kinder- und Jugendarbeit	- 85 -
8.5	Bedeutung und Stellenwert von Erlebnispädagogik im Verein Wiener Jugendzentren	- 86 -
9	Schlussfolgerungen und weitere Fragestellungen	- 89 -
10	Literaturverzeichnis	- 93 -
11	Anhang	- 97 -
11.1	Zusammenfassung der Arbeit	- 97 -
11.2	Abstract	- 98 -
11.3	Interviewleitfaden	- 99 -
11.3.1	Mitarbeiter/innen und Leitung Arbeitskreis Erlebnispädagogik	- 99 -
11.3.2	Fachbereichsleitung Erlebnispädagogik	- 100 -
11.4	Lebenslauf	- 101 -

1 Einleitung

Der Begriff Erlebnispädagogik ist in Mode gekommen - infolgedessen trifft man diesen mittlerweile in den unterschiedlichsten Bereichen, von der Jugendarbeit bis hin zur Erwachsenenbildung. Nach wie vor ist es kein geschützter Begriff und auch wenn es mittlerweile Unmengen an Literatur zum Thema Erlebnispädagogik gibt, findet man keine wirklich anerkannte Definition. Dies trägt mit dazu bei, dass der Begriff zusehends inflationär und oftmals nur als Schlagwort benutzt wird, um Angebote attraktiver verkaufen zu können. Trotz der vielen kritischen Stimmen scheint die Erlebnispädagogik den Kreis ihrer Anhänger ständig zu vergrößern und wird so mittlerweile in den unterschiedlichsten Bereichen und Einrichtungen als ein fixer Bestandteil neben anderen Arbeitsweisen und Methoden integriert.

Diese Arbeit befasst sich mit dem Verein Wiener Jugendzentren, dem größten professionellen Anbieter von Kinder- und Jugendarbeit in Wien und seiner erlebnispädagogischen Arbeit. Nachdem ich mich entschlossen hatte, mich in dieser Arbeit aufgrund meines persönlichen Interesses mit dem Thema Erlebnispädagogik zu befassen, wurde mir der Verein Wiener Jugendzentren nahe gelegt. Der Verein kann auf eine langjährige Erfahrung in der Arbeit mit Erlebnispädagogik zurückblicken: Bereits seit zehn Jahren besteht der Arbeitskreis Erlebnispädagogik, welcher für die Einbindung und Weiterentwicklung erlebnispädagogischer Arbeitsweisen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit des Vereins verantwortlich ist.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die individuellen Ansichten und Zugänge zum Thema Erlebnispädagogik im Verein zu beleuchten, einen Blick darauf zu werfen, welche Ziele mit der Verwendung dieser Methoden verfolgt werden und welche Qualitätsansprüche an die durchgeführten Aktionen gestellt werden. Somit ergibt sich folgende zentrale Fragestellung für diese Arbeit:

Welche Bedeutung hat die Erlebnispädagogik:

- Für die Leitung des Vereins
- Für die Leitung des Arbeitskreises
- Für die einzelnen Mitarbeiter/innen,

und inwieweit weichen die verschiedenen Zugänge voneinander ab?

Diese sollen durch folgende Fragestellungen ergänzt bzw. auch beantwortet werden:

- Welche unterschiedlichen Zielsetzungen gibt es in der Arbeit mit Erlebnispädagogik?
- Welche Methoden werden verwendet, um diese Ziele zu erreichen?
- Welche Qualitätsansprüche gibt es, und wie werden diese überprüft?

Durch diese unterschiedlichen Betrachtungsweisen soll versucht werden ein möglichst realistisches Bild der Chancen bzw. Grenzen des erlebnispädagogischen Ansatzes in der Praxis der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu erhalten.

Als eine untergeordnete Fragestellung sollen auch mögliche Chancen für die Jugendarbeit im Sport diskutiert werden, da der erlebnispädagogische Ansatz in den Sportwissenschaften noch wenig verbreitet ist.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde mittels ausführlichem Literaturstudiums versucht ein umfassendes Bild der modernen Erlebnispädagogik darzustellen. So wird in Kapitel 2, neben einem Abgrenzungs- und Definitionsversuch und der Vorstellung der didaktischen Grundlagen auch auf die ambivalenten Meinungen über Chancen und Grenzen der Erlebnispädagogik eingegangen. Im darauf folgenden Kapitel geht es um die Beschreibung und Darstellung der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit, sowie ihre Ziele und Methoden, wobei sich ein Abschnitt im Speziellen mit der Jugendarbeit im Sport beschäftigt. In Kapitel 4 steht die Anwendung der Erlebnispädagogik in der Jugendarbeit im Mittelpunkt und in Kapitel 5 wird schließlich der Verein Wiener Jugendzentren und seine erlebnispädagogische Arbeit vorgestellt.

Für den qualitativen Teil dieser Arbeit wurden neun Leitfadeninterviews geführt und mittels der Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Nach der Darstellung der gebildeten Kategorien erfolgt eine Interpretation der Ergebnisse sowie eine abschließende Betrachtung und die Bildung weiterführender Fragestellungen.

2 Theoretische Grundlagen der Erlebnispädagogik

2.1 Abgrenzungs- und Definitionsversuche

An dieser Stelle soll nun versucht werden, einerseits bestimmte Begrifflichkeiten näher zu beleuchten und andererseits die Erlebnispädagogik zu anderen, ähnlichen Bereichen der Pädagogik hin abzugrenzen.

In den letzten zwanzig bis dreißig Jahren erfuhrt die Erlebnispädagogik, welche aus den Ideen der Reformpädagogik heraus entstand (Sommerfeld, 2001, S.95; Ziegenspeck, 2000, S. 183; Heckmair & Michl, 2008) im deutschen Sprachraum eine Renaissance, die bis heute andauert. Durch diesen regelrechten „Boom“ findet sich mittlerweile ein „Spektrum unterschiedlichster Angebote, unterschiedlichster Zielsetzungen, unterschiedlichster institutioneller Kontexte und unterschiedlichster verwendeter Medien und Methoden“ (Sommerfeld, 2001, S. 394), wodurch der Begriff „Erlebnispädagogik“ teilweise sehr inflationär benutzt wird. Da es nach wie vor keine allgemein akzeptierte Definition von Erlebnispädagogik gibt, soll folgend nur versucht werden einen kurzen Überblick bzw. ein Grundverständnis dieses Begriffs zu vermitteln.

2.1.1 Der Begriff „Erlebnis“

In der heutigen Gesellschaft wird man andauernd mit dem Erlebnisbegriff konfrontiert: Ob man in ein Erlebniskaufhaus einkaufen geht, einen Erlebnispark besucht oder sich einfach nur ein „Duscherlebnis“ mit dem neuen Duschgel gönnt, „Erlebe dein Leben!“ scheint der Leitsatz der heutigen Zeit zu sein. Witte (2002, S. 14) bezieht sich auf eine These von Gerhard Schulze und erklärt die gegenwärtige Erlebnisorientierung

„mit dem steigenden Entscheidungsdruck, in einem ausufernden Warenpluralismus diejenigen Waren und Tätigkeiten herauszufinden, die den subjektiven Vorlieben entsprechen; in denen sie sich selbst erleben können. [...] Der Mensch handelt erlebnisrational“.

Die Erlebnispädagogik geht davon aus, dass Erlebnisse eine bildende Wirkung auf eine Person haben, welche im Idealfall ihren Handlungsspielraum durch die gemachten Erfahrungen erweitern und diese in ihr Alltagsleben integrieren kann. Diese Grundannahme wird allerdings von vielen Seiten kritisiert (z.B. Schott, 2003; Galuske, 2007), da bezweifelt wird, ob dieser Transfer wirklich beeinflusst bzw. gesteuert werden kann. Die moderne Erlebnispädagogik hat aus diesem Grund eigene Modelle des Transfers und auch der Reflexion entwickelt, auf welche im nächsten Abschnitt genauer eingegangen werden soll.

Sicher ist jedenfalls, dass Erleben eine subjektive Kategorie ist, was bedeutet, dass ein bestimmtes Ereignis erst durch die subjektive Wahrnehmung des Individuums, die

wiederum von den Entwicklungsprozessen und Erfahrungen der Person bestimmt ist, zu einem Erlebnis wird.

„Der Begriff ‚Erlebnis‘ meint die fokussierte Erfassung von Gegenständen, die empfunden, bewußt oder selbstbewußt festgestellt wurden, und die zur Ergriffenheit des Erlebenden führt. Es ist ein nicht alltägliches, subjekt- und situationsbezogenes Ereignis, das sich einer vollständigen Steuerung – sowohl von außen als auch durch das Subjekt selbst – entzieht“ (Schott, 2003, S. 151)

Für die Praxis bedeutet dies, dass z.B. eine Abseilaktion für die eine Person eine spaßige, aber nicht besonderes aufregende Erfahrung darstellt, für eine andere Person jedoch mit hohem subjektivem Risiko besetzt ist und bereits eine Überforderung bedeutet. (Galuske, 2007, S. 249)

Begriffsbestimmung „Erlebnispädagogik“

Kurt Hahn (1886 – 1974) gilt als Urvater der Erlebnispädagogik. Sein defizitorientierter Ansatz der „Erlebnistherapie“ sollte die Verfallserscheinungen der Gesellschaft ausgleichen und junge Menschen zu moralischer und politischer Verantwortung erziehen. Dieses Ziel wollte er mittels der methodischen Elemente körperliches Training (Natursportarten wie Segeln, Bergsteigen etc.), Projekte, Expeditionen in meist herausfordernden Naturlandschaften und Rettungsdienst erreichen. Er prägte den Satz „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ der noch heute gerne verwendet wird, um den, im Zentrum aller erlebnispädagogischer Ansätze stehenden Gedanken, einen ganzheitlichen, alle Sinne ansprechenden und vom aktiven Handeln der Lernenden getragenen Lernprozess zu inszenieren (Sommerfeld, 2001, S. 394).

In Anlehnung an Kurt Hahn konnte die Erlebnispädagogik bis vor kurzem noch als handlungsorientierte Methode definiert werden, in der die Elemente Natur, Erlebnis und Gemeinschaft pädagogisch zielgerichtet miteinander verbunden werden (Heckmair & Michl, 2008, S. 115). Mittlerweile sind solche Definitionen nicht mehr zeitgemäß, da sich die Erlebnispädagogik weiterentwickelt hat und neue Strömungen, wie z.B. City Bound Aktionen¹, Spiel- und Erlebnislandschaften, wie zum Beispiel Seilgärten oder Verbindungen mit unterschiedlichen sozialpädagogischen Ansätzen wie z.B. die Spiel-, Theater- oder Reisepädagogik (um nur einige wenige zu nennen) nicht berücksichtigt werden.

Heckmair und Michl (2008, S. 115) stellen folgenden Definitionsversuch zur Diskussion:

¹ City Bound lässt sich am verständlichsten mit „Erlebnispädagogik in der Stadt“ übersetzen. In den sechziger Jahren in den USA entstanden, ist diese Methode mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum sehr beliebt geworden, wie z.B. im Bereich der Jugendarbeit. Es geht darum, in einer städtischen Umgebung Gruppen mit unterschiedlichsten Aufgaben zu konfrontieren und sie diese allein oder gemeinsam meistern zu lassen. Es geht u. a. darum, einen vertrauten Lebensraum aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten, z.B. wenn das bekannte Stadtviertel mit dem Rollstuhl erkundet werden muss o. Ä. (vgl. Kircher, 2007, S. 17ff)

siehe auch 2.2.4

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“

Andere Autoren, wie zum Beispiel Reiners (2007, S. 13) zeigen sich grundsätzlich einverstanden mit dieser Definition, wobei sie sich für eine Erweiterung der Zielgruppen über die „jungen Menschen“ hinaus ausspricht, da es mittlerweile auch in der Erwachsenenbildung sehr viele erlebnispädagogische Angebote gibt. Die Definition von Heckmair und Michl scheint zumindest für die Fragestellung dieser Arbeit ausreichend zu sein und somit wird der Begriff der Erlebnispädagogik im weiteren Verlauf dieser Arbeit immer vor dem Hintergrund der oben zitierten Definition verwendet werden.

2.1.2 Abgrenzungsversuche

Ein weiterer Punkt, der eine genaue Begriffsbestimmung erschwert sind die vielen Begriffe, welche sehr oft synonym für Erlebnispädagogik verwendet werden, wie z.B. Aktionspädagogik, Abenteuerpädagogik oder Outdoor Trainings. Es gibt noch weitere Bezeichnungen welche hier aufgezählt werden können, im Folgenden sollen allerdings nur die genannten Drei kurz erläutert werden, um eine Schärfung des Begriffs der Erlebnispädagogik zu erreichen.

Aktionspädagogik

Dieser Begriff erscheint zu oberflächlich formuliert, da die Konzentration auf dem Aktions- bzw. „Action“-Begriff liegt, was bei der Erlebnispädagogik in keinem Fall den Kern der Sache sein sollte. Die Aktion an sich ist zwar das auffallende und sichtbare Moment, aber nicht das Essentielle. In der EP geht es nicht um den augenblicklichen Kick, das Abenteuer im Moment, sondern um eine längerfristige Wirkung, eine Prägung der Persönlichkeit, ein Heben des Selbstwertgefühls und viele weitere mögliche pädagogische Zieldimensionen (Heckmair & Michl, 2008, S. 113). Das Erlebnis oder Abenteuer soll eher die „pädagogische Kulisse“ darstellen.

Abenteuerpädagogik

Abenteuer kann als Steigerung von Erlebnis definiert werden und kennzeichnet sich durch das Zusammenwirken von bestimmten Erlebnismerkmalen und Situationsfaktoren. „Abenteuerliche Situationen führen zu einer Steigerung des erlebten Augenblicks und verhelfen zu einer im Alltag nicht vorhandenen Lebensunmittelbarkeit“ (Stüwe, 2005, S. 242). Einige Autoren stehen dem Abenteuerbegriff kritisch gegenüber, da ihrer

Einschätzung nach Abenteuer pädagogisch nicht planbar ist, wirkliche Abenteuer überraschend auftreten, meist unvorhersehbar und risikoreich sind und somit nicht für (erlebnis-)pädagogische Aktionen brauchbar sind (Heckmair & Michl, 2008, S. 113; Ziegenspeck, 2000, S. 184). Andere Autoren, wie beispielsweise der Marburger Sport- und Sozialpädagoge Becker haben diesbezüglich eine völlig konträre Meinung:

„Das Erlebnis befinde sich zu sehr in der Nähe des bloßen Funsports und Becker sieht in dem Begriffsgebrauch die Gefahr einer pädagogischen Verflachung. Dem Abenteuer-Begriff vermag er dagegen tiefergehenden Bedeutungsgehalt für Identitätsbildungsabsichten zu entnehmen“ (Elflein, 2003, S. 153).

Wagniserziehung

Diesen Begriff findet man, wie auch die Abenteuerpädagogik oder –Erziehung vermehrt im Zusammenhang mit „Erlebniskonzepten“ in der Schule bzw. Sportpädagogik. So grenzt Neumann (1999) beispielsweise die Wagniserziehung von der Erlebnispädagogik ab sowie auch vom Begriff Abenteuer und Risikosport:

„Eher als das technische Risikokalkül oder die dyssozialen Erscheinungen ‚riskanter‘ Bewegungsformen berge das ‚Wagnis‘ human Bedeutungsvolles, für die menschliche Entwicklung positiv Förderliches. Das Wagnis sein nicht ‚Leib und Leben bedrohendes‘ Risiko, es komme nicht ‚schicksalhaft‘ auf Menschen zu, sondern werde zielgerichtet und in bewusster Entscheidung sowie im begründeten Vertrauen auf vorhandene Befähigungen [...] aufgesucht und eingegangen“ (Elflein, 2003, S. 154).

Outdoor Trainings

Methoden des Outdoor Trainings sind handlungsorientiert und finden zum Großteil im Freien statt. Sie werden vor allem zur Unterstützung von Organisationsentwicklungsprozessen eingesetzt und sollen durch eigene Handlung und Erfahrung Lernprozesse in Gang setzen. Wie in der Erlebnispädagogik steht auch hier der ganzheitliche Lernansatz im Vordergrund, was bedeutet, dass die Teilnehmer/innen nicht nur kognitiv, sondern auch körperlich und emotional gefordert werden.

Outdoor Trainings haben sich aus der Erlebnispädagogik heraus entwickelt, und verwenden somit vergleichbare Methoden und Konzepte. Eine Differenzierung lässt sich am ehesten aufgrund der Zielgruppen bzw. Zielsetzungen treffen: Während sich Erlebnispädagogik hauptsächlich auf sozialpädagogische Bereiche konzentriert, findet man Outdoor Trainings, wie bereits erwähnt im Bereich der Organisations- und Teamentwicklung. Zielthemen wie Persönlichkeitsentwicklung, Sozialverhalten oder Gruppenbildung findet man in beiden Bereichen, wobei bei Outdoor Trainings Ziele wie Führungsqualität, Optimierung von Kommunikations- und Kooperationsprozessen und

ähnliche, für den betrieblichen Alltag relevante Themen im Vordergrund stehen (König & König, 2002, S. 21ff).

Als ein weiteres Kriterium kann der Ernstcharakter erlebnispädagogischer Aktionen genannt werden. So können z.B. Interaktionsspiele eine wichtige Bereicherung darstellen, während sie für sich alleine kaum der Erlebnispädagogik zuzuordnen sind, eben aufgrund des fehlenden Ernstcharakters (Heckmair & Michl, 2008, S. 255).

Trotz dieser Abgrenzungsversuche erscheint die Grenze zwischen den einzelnen Begriffen eher verschwommen, an vielen Stellen ineinander übergreifend. Auch die vielen Definitionsversuche können den Begriff der Erlebnispädagogik nicht vollständig schärfen. Diese Diskussion soll an dieser Stelle allerdings beendet werden, da ein tieferes Eingehen auf diese Thematik für die Fragestellungen dieser Arbeit nicht relevant ist, wobei zur weiteren Vertiefung auf das Literaturverzeichnis verwiesen sei.

2.2 Didaktik einer modernen Erlebnispädagogik

In diesem Abschnitt soll die Didaktik der Erlebnispädagogik dargestellt und erklärt werden, um so eine theoretische Basis für die spätere Bearbeitung der Fragestellung(en) zu schaffen. Auch in diesem Fall werden die einzelnen Abschnitte nur im Überblick bzw. hinsichtlich der Relevanz für die Fragestellungen dieser Arbeit dargestellt.

2.2.1 Reflexions- und Transfermodelle

Die Wirkung von erlebnispädagogischen Aktionen wird nach wie vor heiß diskutiert. Die entscheidende Frage, die sich stellt, ist die Frage nach dem Transfer der gemachten Erfahrungen in den beruflichen oder privaten Alltag, kurz gesagt die Nachhaltigkeit solcher Programme. Die moderne Erlebnispädagogik hat zur Unterstützung dieses Transfers im Laufe ihrer Entwicklung verschiedene Modelle entwickelt, welche an dieser Stelle nun genauer erklärt werden sollen.

Reflexionsmodelle

Zur Sicherung der Ergebnisse von erlebnispädagogischen Projekten stellt die Reflexionsphase einen wichtigen Bestandteil dar. Die Erlebnisse sollten nach der Aktion thematisiert werden, um so einen Transfer in den Alltag zu ermöglichen. Die Teilnehmer/innen können sich des Erlebten bewusst werden und im Idealfall aus diesen Erfahrungen lernen (Witte, 2002, S.42).

Seit den 60er Jahren entwickelten sich in den USA drei Reflexionsmodelle, wobei an dieser Stelle anzumerken ist, dass in Europa die Entwicklung von Reflexions- und Transfermodellen noch immer nicht so weit fortgeschritten und erprobt ist (vgl. Heckmair & Michl, 2008, S. 67f; Witte, 2002, S. 69ff; Reiners, 1995, S. 60ff).

Das Modell „*the mountains speak for themselves*“ ging, wie der Name bereits vermuten lässt, davon aus, dass die (in der Natur gemachten) Erlebnisse so stark auf die Teilnehmer/innen wirken, dass keine weitere Reflexion erforderlich ist. Durch die Intensität der Erfahrungen fand automatisch ein Transfer in den Alltag statt – so die Annahme in den 60er Jahren. Nach Witte (2002, S. 70) waren es unter anderem folgende Kritikpunkte, welche in weiter Folge zu einer Ergänzung bzw. Erweiterung dieses Ansatzes führten:

- Zu allgemeine und global formulierte Zielsetzungen
- Forderung auch nach kognitiver Auseinandersetzung mit den gemachten Erfahrungen (Prinzip der Ganzheitlichkeit)
- Immer kürzere Kursdauer

So wurde das Modell „*Outward Bound² Plus*“ entwickelt. Hier wird das Erlebte durch die Reflexion ergänzt und der Transfer soll durch diese kognitive Verarbeitung der Erfahrungen ermöglicht werden. Mit diesem Modell kann nun auch zielgerichteter gearbeitet werden, indem

„jene Bestandteile herausgefiltert werden, die mit den aktuellen Problembereichen der Kursteilnehmer verknüpft sind. So können für die verschiedenen Zielgruppen maßgeschneiderte Kurse angeboten und bestimmte, ausgewählte Schlüsselqualifikationen gefördert werden“ (Witte, 2002, S. 70f).

Mit dieser Entwicklung gewannen, neben der fachlich-sportlichen, auch pädagogische und psychologische Qualifikationen im Anforderungsprofil einer erlebnispädagogischen Ausbildung an Bedeutung. Obwohl sich dieses Modell als wesentlich erfolgreicher als sein Vorgänger erwies und immer noch erweist, gilt es auch einige kritische Punkte anzumerken:

- Zielgruppen, welche der Artikulation bzw. Verarbeitung (noch) nicht mächtig sind, bleiben ausgeschlossen
- Gefahr der Überakzentuierung der Reflexion: Durch eine zu starke Konzentration auf die „Nachbearbeitung“ könnte das eigentliche Charakteristikum der EP, das

² Der Begriff „Outward Bound“ war die Bezeichnung für die Kurzschulen Kurt Hahns, in welchen die Jugendlichen in 26-tägigen Kursen durch natursportliche Aktivitäten und Rettungsdienste erzogen werden sollten. Ursprünglich kommt der Begriff aus der englischen Schifffahrt „Ein Schiff kann – zu großer Fahrt ausgerüstet – auslaufen“. (Fischer & Ziegenspeck, 2000, S. 251)

handlungsorientierte Lernen bzw. das Lernen in der Aktion in den Hintergrund gedrängt werden.

- Gefahr einer Fehlleitung der Reflexion: Die von den Teilnehmern/innen gemachten Erfahrungen könnten durch eine „zwanghafte“ bzw. „krampfhaft“ Reflexion verzerrt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieses Modell zwar eine wesentliche Bereicherung der Erlebnispädagogik darstellt, jedoch trotzdem seine Grenzen hat.

Das „*metaphorische Modell*“, in den 80er Jahren von Stephen Bacon entwickelt, repräsentiert den aktuellen Stand der Konzeptentwicklung in der Erlebnispädagogik. In diesem Ansatz werden wieder die eigentlich ablaufenden Aktionen in den Mittelpunkt gestellt, mit dem Anspruch möglichst isomorph zur Lebensrealität der Teilnehmer/innen gestaltet zu werden.

„Es müssen die typischen Alltagsprobleme der Teilnehmergruppe ermittelt und dazu isomorphe Situationen konstruiert werden, die einen starken Erlebnis- und Handlungsanreiz enthalten. Die isomorph erlebten Situationen werden zu Metaphern für bestimmte Alltagssituationen und können somit in den Alltag übertragen werden (Witte, 2002, S. 71).“

Dieses Modell geht davon aus, dass ein Transfer in den Alltag aufgrund der Isomorphie auch ohne Reflexion möglich ist, jedoch wird diese deswegen nicht überflüssig, sondern stellt eine zusätzliche Möglichkeit dar den Lernprozess zu unterstützen, wobei sich die Gewichtung zugunsten der Aktion verschiebt. So kann zum Beispiel der Klettersteig eine Metapher für einen Aufbruch in einen neuen Lebensabschnitt sein, wo es leichte wie auch schwierige Passagen zu bewältigen gilt und ein gewisses Durchhaltevermögen erforderlich ist, um schließlich den „Gipfelsieg“ zu erreichen.

Die Lernmodelle nach Simon Priest

Priest griff das metaphorische Modell von Bacon auf und entwickelte auf der Basis von vier Programmtypen sechs methodische Wege. In seiner Kategorisierung, welche sämtliche Arbeitsfelder der Erlebnispädagogik berücksichtigt werden, unterscheidet er folgende vier Typen (Heckmair & Michl, 2008, S. 117):

- Freizeit und Erholung mit Akzent auf affektiven Zielen
- Bildung mit Akzent auf kognitiven Zielen
- Training mit Akzent auf verhaltensbezogenen Zielen
- Therapie mit Akzent auf therapeutischen Zielen

Heckmair und Michl (2008, S. 117ff) beschreiben weiters die sechs methodischen Wege, wobei bei den drei Ersten die Reflexion erst anschließend an die Aktion stattfindet, während bei den Methoden vier bis sechs mögliche Entwicklungsrichtungen bereits im Vorfeld thematisiert werden.

- Handlungslernen pur (learning by doing)

Hier steht vorwiegend das Erlernen neuer Techniken (z.B. Abseilen) und der Spaß oder Genuss an den Aktivitäten im Vordergrund. Ob die teilnehmenden Personen etwas lernen bleibt mehr oder weniger ihnen selbst überlassen.

- Kommentiertes Handlungslernen

Nach Abschluss der Aktion erklärt die Leitung die wesentlichen Lernziele und bespricht mit den Teilnehmer/innen, wie sie diese Erfahrungen umsetzen sollen. Diese Art und Weise wirkt in der Regel allerdings eher besserwisserisch und demotivierend.

- Handlungslernen durch Reflexion

In diesem Fall werden die Teilnehmer/innen aktiv am Prozess der Reflexion beteiligt. Durch Fragen wie „Wie ist es euch dabei gegangen?“, „Was glaubt ihr für euch daraus gelernt zu haben?“ u. Ä. werden sie ermutigt, über das Erlebte nachzudenken und im Austausch mit der Gruppe die Ereignisse zu vertiefen.

- Direktives Handlungslernen

Es erfolgt eine Einführung in die Aktion durch die Leitung, wobei auch hier durch gezielte Fragen, beispielsweise „Was wurde bereits gelernt, wie könnte es in weiterer Folge nützlich sein und was könnte für das Gelingen der folgenden Aktion eher hilfreich oder eher hinderlich sein?“ versucht wird, die wesentlichen Entwicklungsthemen bereits im Vorfeld herauszuarbeiten.

- Metaphorisches Handlungslernen

Aufbauend auf die Methode des direktiven Handlungslernens erfolgt in diesem Fall eine Einführung, welche die Aktivität isomorph zu der Alltagswirklichkeit der teilnehmenden Personen darstellt. Für eine Heimgruppe könnte vor einem Segeltörn z. B. folgende Metapher entwickelt werden: Wir sitzen alle gemeinsam in einem Boot, wobei es unterschiedliche Aufgaben gibt und das Boot nur manövrierfähig ist, wenn jede Person ihren Part entsprechend erledigt. Diese Methode erfordert eine gute Vorbereitung und Kenntnis der Lebensumstände der teilnehmenden Personen von Seiten der Leitung.

- Indirekt-metaphorisches Handlungslernen

Diese Methode wird nur relativ selten verwendet, am ehesten wenn alle anderen Lernmodelle scheitern. Es kommen verschiedene Paradoxien zum Einsatz, wie

Symptomverschreibung, Symptomverlagerung, Vorspiegelung von Alternativen oder einer „double-bind-Situation“.

Heckmair und Michl (2008, S. 121f) verstehen Priests Typologien als Anregungen, welche vor allem inhaltlich noch entsprechend in die einschlägigen soziokulturellen Milieus übersetzt werden müssen.

Transfermodelle

In der Erlebnispädagogik wird unter Transfer „das Fortschreiten des Lernenden vom Konkreten zum Abstrakten verstanden, indem er neue Verhaltensweisen in der konkreten (Kurs-)Situation entdeckt, diese Lernerfahrungen generalisiert und auf andere (Alltags-) Situationen überträgt“ (Reiners, 1995, S. 59). So ist die Frage des Transfers sehr eng mit der Frage der Wirksamkeit erlebnispädagogischer Angebote verknüpft, wobei die Problematik darin liegt, dass dieser Prozess nicht von außen gesteuert werden kann, da jede Person ihre eigene Wirklichkeit konstruiert und entsprechend mit dem Erlebten umgeht (Witte, 2002, S. 80f).

Beim *Spezifischen Transfer* werden fachspezifische Kenntnisse und Erfahrungen übertragen, wobei es sich fast immer um einen relativ geringen Abstand zwischen dem Lernumfeld und der Anwendungssituation handelt. Diese Art des Transfers findet eher im beruflichen Alltag statt.

Der *Unspezifische Transfer* umfasst das Erlernen allgemeiner Prinzipien oder Verhaltensweisen und deren Anwendung in verschiedenen Situationen des Alltags. Es geht im Wesentlichen darum, die Situation im erlebnisorientierten Feld auf ein Alltagsproblem umzulegen, um so Idealerweise andere Lösungsmöglichkeiten zu finden. Hier ist die Kluft zwischen dem Lernumfeld und der Alltagssituation bereits um einiges größer.

Beim *Metaphorischen Transfer* wird versucht, die Kluft zwischen Lernumfeld und Alltagssituation durch Metaphern, welche auf die teilnehmenden Personen zugeschnitten sind, zu verkleinern. Das bestehende Problem wird in eine Metapher umgewandelt, was in Form eines Gegenstandes, einer Geschichte o. Ä. passieren kann.

2.2.2 Ziele

„Erlebnispädagogik wird erst dadurch zu einer pädagogischen Methode, wenn sie in erzieherischer Absicht eingesetzt, geplant und vollzogen wird“ (Galuske, 2007, S. 145f).

So stellt die Frage nach den konkreten Entwicklungszielen einen ganz wesentlichen Punkt erlebnispädagogischer Aktivitäten dar.

Heckmair und Michl (2008, S. 118) kritisieren allerdings den Begriff der „Zielsetzung“: „Es sei unkritisch, Ziele in Bezug auf die Adressaten zu formulieren. Man würde die Teilnehmer/innen in eine Objektrolle drängend und eine besänftigend-sozialintegrative Position beziehen.“ Sie schlagen stattdessen eine offenere Bezeichnung wie ‚Zielrichtung‘ oder ‚Entwicklungsthema‘ vor, wobei sie von dem Werte- und Entwicklungsquadrat von Schulz von Thun ausgehen: Ausgehend z.B. von dem Wert „Vertrauen“ wäre „Vorsicht“ der positive Gegensatz dazu, während „die naive Vertrauensseligkeit“ eine entwertende Übertreibung darstellt (ebd. S. 118).

„Für die Erlebnispädagogik hieße dies, dass eindimensional definierte Ziele wie z.B. ‚Aufbau von Vertrauen‘ neu formuliert werden müssten. [...] Anstelle des statischen Postulats ‚Aufbau von Vertrauen‘, bei dem die Persönlichkeitsstrukturen der Adressaten ausgeblendet oder zumindest über einen Kamm geschoren werden, müsste es das Ziel sein, die Pole ‚Vertrauen‘ und ‚Vorsicht‘ auszubalancieren“ (ebd. S. 118).

Solche Entwicklungsthemen sollten gemeinsam mit den betreffenden Personen formuliert und konkretisiert werden, um einerseits möglichst genau auf die individuellen Bedürfnisse eingehen zu können und andererseits den Transfer in den Alltag zu erleichtern. So ist auch Reiners (2007, S. 14) der Meinung, dass das Individuum als autopoietisches System nur zum Lernen aus sich selbst angeregt werden kann und es für den Erfolg einer erlebnispädagogischen Aktion entscheidend ist, ob das Individuum diverse Ziele auch selbst verfolgen will.

Mit der Anmerkung, dass es darum geht „Gelegenheiten zu schaffen in denen die eigenen Werte erfahrbar und überprüfbar werden“ (ebd.) anstatt sich nur nach allgemeinen Zielsetzungen zu orientieren, weist auch sie in die gleiche Richtung wie Heckmair und Michl. So erscheint es in der erlebnispädagogischen Praxis von Nöten, sich aus den eher allgemein formulierten Zieldimensionen bestimmte Punkte herauszusuchen, welche in weiterer Folge mit den betreffenden Personen konkretisiert und bearbeitet werden. Im Folgenden werden diese Zieldimensionen nun vorgestellt.

Zieldimensionen

Die Erlebnispädagogik verspricht mittlerweile verschiedenste Ziele, welche für sämtliche Zielgruppen, von der Jugendarbeit bis hin zur Erwachsenenbildung angewendet werden können (Reiners, 2007, S.13):

- Persönlichkeitsentwicklung durch Förderung der Selbstwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit, Klärung von Zielen und Bedürfnissen, Entwicklung von

Eigeninitiative, Spontaneität, Kreativität und nicht zuletzt Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl etc.

- Soziale Kompetenz durch Förderung der Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit etc.
- Das Wachsen eines systemischen, ökologischen Bewusstseins, das u. a. einen proaktiven Einsatz für die Bewahrung von Naturräumen und –schönheiten zur Folge hat.

Heckmair und Michl (2008, S. 124ff) ergänzen diese Zieldimensionen bzw. Lernchancen um weitere drei Punkte:

- Unterstützung der Identitätssuche durch das Abenteuer bzw. Erlebnis, mit Elementen wie Wagnis, Überwindung, Risiko, Grenzen etc. (anthropologische Dimension)
- ‚Entschleunigung‘ und Sinnsuche durch das Erlebnis in der Natur (religiöse Dimension)
- Offenlegung und Bearbeitung von Persönlichkeitskrisen durch therapeutische Wirkung bestimmter Erlebnisse (therapeutische Dimension)

Diese hier vorgestellten Zieldimensionen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie sollen in erster Linie die vielfältigen Möglichkeiten der Erlebnispädagogik verdeutlichen. Es soll an dieser Stelle allerdings auch noch einmal auf den sehr allgemeinen Charakter solcher (Ziel-)Kategorien verwiesen werden, was eine Konkretisierung von individuellen Zielrichtungen in der Praxis unbedingt erforderlich macht. Auf die konkreten Zielsetzungen der Erlebnispädagogik in der (offenen) Jugendarbeit wird in Kapitel 4.2 noch genauer eingegangen.

Zielgruppen der Erlebnispädagogik

Die Adressanten der Erlebnispädagogik sind mittlerweile so unterschiedlich und vielfältig wie die eben vorgestellten Zieldimensionen. Es lässt sich

„ein Schwerpunkt bei sozialpädagogischer Klientel feststellen (z.B. schwierige Jugendliche, Obdachlose, Drogenabhängige, Straffällige), aber Führungskräftenachwuchs, Lehrer/innen oder soziale Helfer/innen werden ebenso genannt. Erlebnispädagogik findet sich in der Schule, in der beruflichen Bildung, in der Jugendarbeit, in der Erwachsenenbildung, in der Freizeitpädagogik“ (Sommerfeld, 2001, S. 394)

Auch Heckmair und Michl (2008, S. 129ff) führen diese breite Palette von Zielgruppen an, wobei sie auch noch die Behindertenhilfe als weiteren Punkt nennen.

2.2.3 Methodische Grundsätze und Prinzipien der Erlebnispädagogik

Im vorigen Kapitel wurde bereits angesprochen, dass, im Sinne des systemtheoretischen Denkens, eine Person nur zum Lernen von sich aus angeregt werden kann. Auf der methodischen Ebene der Erlebnispädagogik kommt es also vor allem darauf an, Lernräume zu schaffen, welche ein solches selbst gesteuertes Erfahren und Lernen ermöglichen sollen. Die nachfolgenden Prinzipien bzw. Grundsätze sollen diese Lernräume methodisch optimal anreichern (Reiners, 2007, S. 14):

- Im Vordergrund steht das ganzheitliche Erleben, d.h. die kognitiven, emotionalen und vor allem aktionalen Lernebenen werden angesprochen.
- Mithilfe der Medien werden komplexe Problemstellungen evoziert, die ein hohes Maß an Strategie, Flexibilität, Entscheidungskompetenz und Konfliktfähigkeit fordern. Neben der Zielerreichung steht vielmehr der Prozess der Problemerkämpfung im Mittelpunkt des Interesses.
- Die Aufgaben und Situationen werden passend zur Zielsetzung ausgewählt und in ihrer Struktur und ihrem Anforderungsprofil möglichst ähnlich zur Alltagsrealität konstruiert und präsentiert, sodass der Teilnehmer einen nutzbringenden Vergleich zwischen seinem Verhalten im Seminar und im Alltag ziehen kann. Dafür notwendig ist, dass in der Aktivität ein neues Verhalten überhaupt möglich ist, und dass dieses neue Verhaltensmuster auch einen anderen, sozialverträglichen, individuell positiv erlebbaren Ausgang zur Folge hat als das frühere.
- Die gewählten Situationen müssen der Vielfalt und Heterogenität der Gruppe gerecht werden. Wenn möglich, sollten im Rahmen der Aufgabenstellung alternative Handlungsmöglichkeiten zur Zielerreichung bestehen.
- Die gewählten Elemente sollen zum Einen, einen hohen Aufforderungscharakter besitzen, der neugierig macht und zur Auseinandersetzung bzw. zum Handeln anregt, zum Anderen einen Ernstcharakter aufweisen; d.h. überprüfbare Konsequenzen nach sich ziehen.
- Die Situation wird so präsentiert, dass das subjektive Risiko als hoch bzw. die Lösbarkeit der Aufgabe als äußerst anspruchsvoll erlebt wird, jedoch nicht als unüberwindlich bzw. unlösbar wahrgenommen wird.
- Die Teilnehmer eines erlebnispädagogischen Seminars werden explizit aufgefordert, sich eigene (Lern-)Ziele zu stecken. Diese Ziele sind Grundlage für ein selbst verantwortetes Lernen.
- Nach der Präsentation der Aufgabenstellung (inklusive der Sicherheitsregeln) wird der Gruppensteuerung und Selbstverantwortung der Gruppe so weit wie möglich freier Lauf gelassen werden. Der Verantwortungsspielraum der Gruppe bezieht

sich auf Entscheidungen, wie beispielsweise das Ausmaß der persönlichen Beteiligung auf die Planungs- und Entscheidungsprozesse während der Aufgaben etc. Potenzielle psychische und physische Gefährdungen der Teilnehmer begrenzen dieses Prinzip.

- Reflexionen nach Aktionsphasen haben in der ‚modernen‘ Erlebnispädagogik einen festen Platz und hohen Stellenwert. Aus dem Erlebten wird Erfahrung und Wissen, indem die Teilnehmer mit Unterstützung des Leiters die in der Aktion gemachten Beobachtungen sammeln, Ergebnisse bewerten und die daraus gewonnenen Erkenntnisse auf ihre Alltagstauglichkeit hin überprüfen. Zum einen dient diese Reflexion der Rückschau auf die gemachte Erfahrung, zum anderen stellt sie eine Vorausschau im Sinne einer Integration und Nutzbarmachung der Erfahrung für zukünftige Situationen dar. Damit ein Erlebnis optimal verarbeitet werden kann, sollte die Reflexion sowohl inhaltlich als auch zeitlich möglichst dicht am Moment des Erlebens stattfinden.

Zu ergänzen ist an dieser Stelle noch das Prinzip der Freiwilligkeit: Da niemand gezwungen werden kann zu „erleben“ und in weiterer Folge daraus zu lernen, ist die Wirkung von verpflichtenden erlebnispädagogischen Aktionen fraglich.

2.2.4 Aktivitäten und Medien

Ausgehend von den natursportlichen Aktivitäten welche Kurt Hahn in seinen Kurzschulen mit Gruppen von Jugendlichen durchführte, findet nach wie vor der Großteil der erlebnispädagogischen Aktionen in der Natur statt. Es soll an dieser Stelle betont werden, dass die einzelnen Aktivitäten bei einer erlebnispädagogischen Maßnahme nicht im Mittelpunkt stehen. Sie dienen lediglich als Medium der individuellen Zielerreichung. Umso wichtiger ist es auch, bei der Planung die Aktivität der Zielsetzung entsprechend zu wählen, da die verschiedenen Aktionen unterschiedliche Anforderungsprofile an die Teilnehmer/innen mit sich bringen. Zu den häufigsten Angeboten gehören z. B.:

- Bergwandern
- Klettern und Abseilen
- Ski- und Schneeschuhtouren
- Höhlenbegehungen
- Kajak fahren oder Kanutouren
- Schlauchboot fahren/Rafting
- Fahrradtouren
- (Kutter-)Segeln

- Solo³

(vgl. Heckmair & Michl, 2008, S. 191ff; Galsuke, 2007, S.247)

Aufgrund der Ausweitung auf zahlreiche unterschiedliche Zielgruppen haben sich auch die Aktivitäten und Medien der Erlebnispädagogik erweitert. Die Vorteile dieser Medien gegenüber den „klassischen“ Aktivitäten sind einerseits die Alltagsnähe, wie z.B. bei City Bound Aktionen und die leichtere Durchführung, wie z.B. Kooperations- oder Problemlösungsaufgaben, die von Heckmair und Michl (2008, S. 224) auch als „Abenteuer in Pillenform“ bezeichnet wurden. Diese Medien sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Vertrauensbildende Aktivitäten, Problemlöseaufgaben oder kooperative Abenteuer-spiele

Die Gruppe wird mit Aufgaben konfrontiert, die verschiedene Kompetenzen wie z. B. kognitive, kommunikative, kooperative und soziale Fähigkeiten erfordern. Diese Aufgaben sind in der Regel nur lösbar, wenn die gesamte Gruppe am Problemlösungsprozess beteiligt wird, was in der Reflexion ebenfalls wieder Chancen einer Bewusstmachung von (alternativen) Problemlösungsstrategien eröffnet. Im Idealfall können diese in den Alltag „mitgenommen“ werden, was z.B. durch die Verwendung von Metaphern erleichtert werden kann (Eckern & Lindner, 1996, S. 120f).

Diese Spiele kommen vorrangig aus der Interaktionspädagogik, welche hauptsächlich soziales Lernen und soziale Kompetenz zum Ziel hat. Das bedeutet, die Spiele haben einen pädagogischen Charakter: „Ihr Zweck ist nicht die Unterhaltung und die Entspannung allein, sondern auch die Förderung bestimmter Verhaltensweisen. Insofern sind es ‚ernste Spiele‘, auch wenn dabei gelacht oder getobt wird“ (Reiners, 2007, S 28). In Amerika waren es vor allem die Organisationen „Project Adventure“ und „Outward Bound“, die diese Spiele in ihre Programme einbanden und von wo sie in weiterer Folge auch in den deutschen Sprachraum kamen (Heckmair & Michl, 2008, S 224).

Mittlerweile sind sie weit verbreitet, was auch einen gewissen Missbrauch zur Folge hat: Um den pädagogischen Charakter dieser Spiele zu wahren, bedarf es einer ausreichenden Ausbildung und Erfahrung der anleitenden Person: „Nur wer entsprechend ausgebildet und erfahren ist, wird eine Auswertung moderieren können, bei der die Dynamik von Sache, Individuen und Gruppe entsprechend aufgearbeitet wird“ (ebd. S. 227).

³ Als Solo bezeichnet man in Abgrenzung zu den ansonsten gruppenorientierten Angeboten Einzelaktivitäten (z.B. eine allein geplante und realisierte Wanderung), die als bewusste kontemplative Phasen im Rahmen eines Kurses eingesetzt werden können (Galuske, 2001, S. 247).

Ropes Courses – Low und High Elements⁴

Bei diesen Rope Courses oder Seilarbeiten handelt es sich um Kletterarrangements, bei denen Baumstämme, Balken, Draht- und Kunststoffseile in verschiedenen Höhen installiert werden. Neben der Unterscheidung hinsichtlich der Höhe, kann man außerdem zwischen stationären und mobilen Anlagen unterscheiden. Zu den Stationären zählen vor allem die „High Ropes Courses“ oder „Hochseilgärten“ (Heckmair & Michl, 2008, S. 228). Auch diese Entwicklung kommt aus Amerika, wo ebenfalls „Project Adventure“ vorrangig an der Konzeption beteiligt war. Ähnlich wie bei den oben beschriebenen Problemlösungsaufgaben führte der regelrechte „Boom“ auch zum Missbrauch:

„Oft genug geraten die verschiedenen Übungen infolge der aufgeladenen Atmosphäre zur Kulisse für den individuellen Kick. Manchmal mutieren Hochseilgärten zu einem Abenteuerspielplatz für Erwachsene, auf denen nur vordergründig erlebnispädagogisch gearbeitet wird. [...] Die Folgen sind dichte Auslastung mit wenig Zeitspielraum und Konzentration auf zahlungskräftige Nutzer. Incentives für Firmen passen exakt auf dieses Profil“ (ebd. S. 229).

Mit einer entsprechenden pädagogischen Konzeption haben diese Aktionen allerdings durchaus ihre Berechtigung, wobei vor allem bei den mobilen Elementen auch noch die Beteiligung der Teilnehmer/innen am Aufbau als zusätzliches Lernfeld genutzt werden kann.

Bei den so genannten *Low-Elements*, den niedrigen Elementen, die in einer Höhe von ca. einem halben Meter aufgebaut werden, wird die Person entweder körpergesichert oder bekommt Hilfestellung von der Gruppe. Hier geht es vorrangig um Vertrauensbildung sowie Problemlösung und Kooperation. Auch wenn bei vielen Übungen nicht die ganze Gruppe direkt an der Aktion beteiligt ist, übernimmt sie wichtige Aufgaben beim Sichern.

Bei den *High-Elements*, den hohen Elementen, geht es vermehrt um individuelle Herausforderungen mit einem höheren (subjektiven) Risiko.

„Die Teilnehmenden werden mit persönlichen Grenzen konfrontiert, begleitet von oft heftigen physischen und emotionalen Reaktionen. Auch dabei hat die Gruppe eine fundamentale Aufgabe, so dass auch hier der Gruppenprozess entscheidend ist. Viele würden diese Herausforderung gar nicht eingehen, wenn sie nicht in den vorangegangenen Gruppenerfahrungen Vertrauen gefasst und die verschiedenen Kompetenzen einzelner Gruppenmitglieder erlebt hätten“ (Eckern & Lindner, 1996, S. 122).

Für die anleitenden Personen wird in solchen Settings ein hohes Maß an pädagogischem Know-how, Erfahrung und Einfühlungsvermögen verlangt. Die Aufgabenstellung bzw. der

⁴ Im Bereich der Ropes Courses oder Seilarbeit gibt es zahlreiche unterschiedliche Anwendungsmöglichkeiten. Zwei gut strukturierte und praxisorientierte Bücher vom ZIEL Verlag sind „Drum prüfe wer ans Seil sich bindet“ Praxisfeld, und „Spannung zwischen Bäumen“ von Strasser Philipp.

Schwierigkeitsgrad muss der Gruppe angepasst sein, da diese die Aufgabe möglichst selbst gesteuert lösen soll. Die Betreuer/innen müssen sich neben Fragen bezüglich der Sicherheit auch Fragen stellen wie: Kann die Gruppe jetzt ein Scheitern verkraften? oder „Welche Hilfen sind zu welchem Zeitpunkt sinnvoll? (Heckmair & Michl, 2008, S. 230f).

City Bound

City Bound kann salopp als Erlebnispädagogik in der Stadt übersetzt werden und steht in enger Verwandtschaft mit dem persönlichkeitsbildenden Lernen in der Natur. „Wesentliche Prinzipien der ‚Outdoor-Pädagogik‘ wie Herausforderung, Aktion und Reflexion, Gruppenselbststeuerung, Vielfalt und Ganzheitlichkeit wurden übernommen. Lediglich das Handlungsfeld wurde verlegt“ (Heckmair & Michl, 2008, S. 220).

Die Stadt wird meist als ein Ort des Konsums, der Reizüberflutung und der starren Strukturen erlebt, was es für Jugendliche schwer macht in diesem Lebensort Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl zu entwickeln. Mit der Zielsetzung, diese festgefahrenen Vorstellungen zu verändern sollen City Bound Aktionen den Teilnehmer/innen verschiedene Möglichkeiten bieten, sich selbst zu entdecken, ihre Beziehungen zu anderen Menschen zu hinterfragen und so die Stadt als positiven Erlebnis- und Lebensraum zu erfahren (Feige & Deubzer, 2004, S.13ff).

„Herausragendes Merkmal von City Bound ist, dass das Lernfeld meist dem Lebensbereich der Teilnehmer/innen entspricht und so ganz nahe an ihrer eigentlichen Erfahrungswelt anknüpft. Dadurch entsteht eine soziale und emotionale Nähe und der Bezug der Aktivitäten zum Alltag lässt sich leichter herstellen, als in dem Erholungsraum Natur“ (ebd. S.13).

Feige und Deubzer (2004, S. 15f) teilen das pädagogische Potential von City Bound Aktionen in vier Bereiche auf:

Individuelle Lernmöglichkeiten

- Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit einüben
- Verantwortung übernehmen und abgeben
- Sich auf unbekannte Situationen einlassen, eigene Grenzen austesten
- Bewusstmachung von Fähigkeiten, Stärken und Schwächen
- Trainieren von kommunikativen, emphatischen und kreativen Fähigkeiten
- Toleranzvermögen
- Umgang mit Misserfolgen
- Handlungskompetenzen erweitern und Selbstsicherheit erlangen
- Berufsqualifizierung und Weiterbildung
- Vorurteile abbauen
- Empathie entwickeln

- ...

Lernmöglichkeiten für die Gruppe

- soziale Interaktion in der Gruppe
- Teamfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Arbeitsteilung „gemeinsam sind wir effektiver“
- Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Klischees, starren Rollenbildern
- „Learning by doing“, praktische Unterrichtsergänzung
- Orientierung in der Stadt
- ...

Lernfelder bezüglich des Lebensraums Stadt

- selbstständige Orientierung (z.B. Stadtplan)
- Aneignung der Infrastruktur
- Die Stadt neu erleben und erobern
- Vielfältigkeit der Stadt entdecken
- Eigenen Gestaltungsraum in der Stadt entdecken
- Mitverantwortung erkennen
-

Lernfelder bezüglich der Kooperation von Einrichtungen

- Synergie-Effekte nutzen
- Arbeitsteilung
- Transparenz von unterschiedlichen Strukturen
- ...

Diese Lernfelder sind jenen der „klassischen“ Erlebnispädagogik in der Natur teilweise sehr ähnlich. Auch Prinzipien wie Freiwilligkeit der Teilnehmer/innen oder Reflexion findet man da wie dort, was mitunter dazu führt, dass City Bound lediglich als reine Anwendung einer Methode gesehen wird. Andere, wie auch Feige und Deubzer (2004, S. 19), betrachten es als eigenen pädagogischen Ansatz.

Einige „typische“ Beispiele für City Bound Aktionen sind z.B. das „Gruppenfoto“, bei welchem die Gruppe die Aufgabe erhält, die unterschiedlichsten Menschen an einem bestimmten Platz gemeinsam zu fotografieren, das Organisieren eines Abendessens für die Gruppe durch Tauschhandel (z.B. mit einem Apfel, Ei) oder Problemlösungsaufgaben, wie Fragenkataloge zu bestimmten Gebäuden oder Einrichtungen, welche es zu

untersuchen gilt (Feige & Deubzer, 2004, S. 26ff). Es gibt natürlich noch unzählige weitere Möglichkeiten zur Gestaltung einer City Bound Aktion, deren genauere Diskussion allerdings den Rahmen dieses Kapitels sprengen würde. Es wird an dieser Stelle auf Kapitel 4 verwiesen, wo einige Projektbeispiele aus der Jugendarbeit vorgestellt werden, mitunter auch das eine oder andere City Bound Projekt.

2.3 Chancen und Grenzen der Erlebnispädagogik

Von vielen Seiten werden große Hoffnungen in erlebnispädagogische Aktionen gesetzt, während man von anderen Seiten massiv kritische Stimmen vernehmen kann. So vielfältig wie die Methoden der Erlebnispädagogik, so vielfältig scheinen auch die Meinungen darüber zu sein, welche man in der einschlägigen Literatur findet. Im Folgenden soll nun im Überblick dargestellt werden, wie Erlebnis und Pädagogik zusammenhängen, welcher gesellschaftliche Hintergrund gegeben ist, und wie die Einschätzungen der Autorinnen und Autoren bezüglich der Chancen wie auch der Grenzen der Erlebnispädagogik aussehen.

2.3.1 Lernen durch Erleben?

Die Hoffnung der Pädagogen/innen mit dem Erlebnis eine Methode gefunden zu haben, mit dem es möglich wird, auf die Motivations- bzw. Stimmungslage von Menschen einwirken zu können, sie in gewünschte Bahnen zu lenken und so in weiterer Folge positiv auf die Persönlichkeit zu wirken, ist die Grundlage der Erlebnispädagogik. Wesentliche Fragen, wie nach dem Zusammenhang zwischen Erlebnis und Pädagogik, oder ob und in welcher Weise Erlebnis Einfluss auf Lern- bzw. Bildungsprozesse hat drängen sich an dieser Stelle auf. Schott (2003) hat es sich in „Kritik der Erlebnispädagogik“ zur Aufgabe gemacht, Begriff, Reichweite und Grenzen derselben zu bestimmen. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Erlebnisse bei der erlebenden Person Ergriffenheit bzw. ein hohes Maß an Betroffenheit bewirken, welche von großer pädagogischer Relevanz sind. Er betont die Ganzheitlichkeit von Erlebnis und dessen wichtige Rolle in der Pädagogik als unerlässliches Lern-, Erziehungs- und Bildungsmittel:

„[...] gerade das Erlebnis – und hier nicht nur das Erlebnis, das auf Gefühlen und Trieb- bzw. Bedürfnisstrukturen beruht, sondern auch ein solches, das auf rationales Erwägungen gründet – die nachhaltigsten und intensivsten Lern-, Erziehungs- und Bildungseffekte nach sich ziehen kann, was in erster Linie damit zusammenhängt, dass in ihm die Kluft zwischen Objekt und Subjekt, die Kluft zwischen dem, was gelernt werden soll und dem Lernenden selbst, aufgehoben wird. Und gerade dieser zentrale Sachverhalt der Überwindung der Kluft zwischen Subjekt und Objekt ist es, der – neben vielen anderen – die Bedeutsamkeit des Erlebnisses für Erziehung und Bildung ausmacht und der so der Erlebnispädagogik maßgeblich den Rücken stärkt“ (Schott, 2003, S. 277f).

Er zeigt aber auch die Grenzen der Erlebnispädagogik auf, indem er einerseits die Gefahr sieht, dass das Erlebnis zum Selbstzweck wird, also das reine Erleben, der Kick im Augenblick in den Mittelpunkt rückt und betont andererseits, dass die zentrale, bildungswirksame Eigenschaft des Erlebnisses, die bereits erwähnte Ergriffenheit nur dann wirksam bleibt, wenn der Seltenheitsstatus des Erlebnisses aufrechterhalten bleibt, sprich Erlebnisse nur punktuell als Methode eingesetzt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Erlebnis durchaus seine pädagogische Berechtigung hat, wobei es nicht als „Allheilmittel“ einzusetzen ist, sondern in einen sinnvollen Methodenkanon eingebunden, zielgerichtet und punktuell eingesetzt werden sollte.

2.3.2 Gesellschaft und Erlebnis

Wir leben in einer Gesellschaft in der zunehmend das Individuum im Mittelpunkt steht. Selbstverwirklichung und Individualität spielen eine immer größere Rolle in unserem Leben, während Solidarität und die Fähigkeit zur Bindung und Übernahme von Verantwortung in gleichem Maße abnehmen. Kinder und Jugendliche wachsen in einer „Insel-situation“ auf, in der sie von der Schule zum Klavierunterricht, zum Sportverein oder zum Nachhilfeunterricht gebracht werden und somit immer weniger die Möglichkeit haben, eigenständig ihre Umwelt zu erfahren und Kontakte zu knüpfen. (Reiners, 2007, S. 16)

„Oft wird dieses ‚nicht-mehr-erleben-können‘ mithilfe einer Reizüberflutung durch die immer besser entwickelten Medien kompensiert. Erlebt wird nicht hautnah, sondern über Personen, die stellvertretend Abenteuer erleben. [...] Selbst gemachte, unmittelbare Erfahrungen dagegen machen betroffen, vor allem dann, wenn sie einen gewissen Grad von Ernstcharakter aufweisen können. Ernstcharakter so verstanden, dass die Anforderungen in erlebnispädagogischen Maßnahmen real sind, aufgrund der Situation Entscheidungshandeln verlangen und wenig Möglichkeit zur Distanzierung zulassen“ (Reiners, 2007, S. 16).

Durch die Erlebnisarmut in einer reglementierten und durchorganisierten Welt suchen sich vor allem Jugendliche aber auch Erwachsene ihren Kick bei waghalsigen Autofahrten, Drogenkonsum, S-Bahn-Surfen oder schlicht und einfach beim Bungy-Jumping. Diese Art der Suche und dem Streben nach Abenteuer und Risiko wird u. a. durch eine streng genormte und überwachte Gesellschaft erklärt, in welcher individuelle Risiken beinahe ausgeschlossen werden können, während globale Risiken auf den Einzelnen als unberechenbar wirken und sich der menschlichen Wahrnehmung eher entziehen, wie z.B. Umwelt- und Schadstoffbedrohungen, Radioaktivität etc. (Heckmair & Michl, 2008, S. 106f; Witte, 2002, S. 14ff)

Eine weitere Folge dieser Entwicklung ist die Hinwendung zu einer „Erlebnisgesellschaft“, in welcher der Erlebniswert bestimmter Dinge wichtiger ist als Nützlichkeit und Funktion. Die Freizeit wird mit allen möglichen Aktivitäten voll gepackt, um die Langeweile und Gleichförmigkeit des Alltags durch intensive Erlebnisse zu kaschieren. Das ganze Leben wird zu einem „Erlebnisprojekt“, wobei nach immer intensiveren Erlebnissen gesucht wird (ebd., S. 108f; ebd., S.14ff).

Diese Entwicklungen bzw. Situationen werden von einigen Autoren als Begründung für das anhaltende Interesse an der Erlebnispädagogik gesehen. Sie sehen in diesem pädagogischen Ansatz eine Chance auf diese negativen Entwicklungen einzugehen. (Heckmair & Michl, 2008; Reiners, 2007)

Heckmair und Michl (2008, S. 107ff) gehen in diesem Zusammenhang auch auf die Überlegungen Gerhard Schulzes⁵ ein, welcher ebenfalls der Meinung ist, dass das „Projekt des schönen Lebens“ auf der Suche nach immer intensiveren Erlebnissen meist misslingt und sieht hier auch die Problematik einer Pädagogisierung des Erlebnisses:

„Die Eindrucksstheorie, die auf die prägende Wirkung des Ereignisses setzt und ihm daher eine pädagogische Funktion zuschreibt, die auch in der Erlebnispädagogik eine gewichtige Rolle spielt, beurteilt Schulze als zu einfach. Was sich als äußeres Erlebnis eindrückt, ist weniger wichtig als die Art und Weise, wie dieses Erlebnis nun verarbeitet wird“ (ebd., S. 108).

Diese Gefahr, dass das Erlebnis zum Selbstzweck wird, der „Kick“ im Vordergrund steht und somit kaum mehr von einer Form der Pädagogik gesprochen werden kann, betont auch Winkler in seinem Beitrag für das bsj-Jahrbuch 2006/07. Er ist weiters der Meinung, dass sich die Erlebnisgesellschaft ihre eigene Pädagogik geschaffen habe, welche zum Teil schon instrumentalisiert ist und eine gesellschaftliche Funktionalität besitzt, sieht aber dennoch die Chance für die Erlebnispädagogik:

„Der Zynismus von Erlebnisgesellschaften besteht darin, diese Hoffnungen und Wünsche nur noch im Erlebnis des Events zu gewähren; sie reichen aus, um die Subjekte bei der Stange zu halten, ihnen Subjektivität vorzugaukeln, die nach dem Ende des Ereignisses dann nicht mehr besteht. Deshalb muss Erlebnispädagogik andere Dimensionen entwickeln, die über die unabweisbare Unmittelbarkeit von Erlebnissen hinausgeht. [...] Erlebnispädagogik muss also begreifen, dass sie Pädagogik nur bleibt, wenn sie sich mit dem Erlebnis, mit dem Organisieren von Ereignissen nicht begnügt; sie braucht ein bildungstheoretisches Verständnis, das mit Geschichte und Gesellschaftskritik, mit Kultur operiert (2007, S. 309, 310).

Die Chancen und Grenzen von Erlebnispädagogik vor einem gesellschaftlichen Hintergrund werden also sehr ambivalent gesehen. Es gibt allerdings noch mehr

⁵ Der Soziologe Gerhard Schulze veröffentlichte 1992 sein Buch „Die Erlebnisgesellschaft“, mit dem er großes Aufsehen erregte.

Kritikpunkte, welche ebenfalls sehr kontrovers diskutiert werden und im folgenden Abschnitt näher beleuchtet werden sollen.

2.3.3 Kritikpunkte

Dieser Abschnitt soll häufige Kritikpunkte der Erlebnispädagogik thematisieren und gleichzeitig ihre Chancen aufzeigen, um so ein möglichst vollständiges Bild dieser Diskussion zu erhalten. So sind auch Heckmair & Michl (2008, S. 244) der Meinung, dass der erlebnispädagogische Ansatz in sich selbst zahlreiche Möglichkeiten der Fehlentwicklung birgt: „von der Minimalpädagogik zum Mannbarkeitsritus, von der esoterischen Verschmelzung mit der Natur bis zum Leistungssport, der Natur zum Sportgerät reduziert.“

Erlebnis(-pädagogik) als Selbstzweck

Im vorhergehenden Kapitel wurde bereits auf die Gefahr eingegangen, dass das Erlebnis in den Mittelpunkt einer erlebnispädagogischen Aktion rückt und somit zum Selbstzweck wird, was einen Verlust der ursprünglichen pädagogischen Intention bedeutet und die Aktion selbst rein ökonomisch orientiert erscheint: Angesichts der

„Neigungen der Gesellschaft zur Erlebnisorientierung und dem daraus deutlich werdenden Defizit an Erleben und Wahrnehmen von Leben, wird die größte Gefahr der Erlebnispädagogik darin gesehen, daß die Methode zum Inhalt bzw. zum Selbstzweck wird. Das Erlebnis tritt in den Vordergrund, nicht mehr die in einem Lernprozess vermittelten Inhalte. Erlebnisse werden so zum primär angestrebten Effekt. In diesem Zusammenhang besteht die Gefahr, Erlebnispädagogik zu inszenieren und gemäß der gesellschaftlichen Parole ‚höher, schneller, weiter!‘ spektakuläre Ereignisse zu produzieren, die nicht in den Alltag übertragen werden können und als ‚Gegenwelt‘ stehen bleiben. Dies wiederum würde eine Kommerzialisierung der erlebnispädagogischen Angebote fördern, so daß sich der Verdacht einer reinen Orientierung an ökonomischen Interessen aufdrängt. Ebenfalls ist darauf hinzuweisen, daß die Erlebnispädagogik keine Ventilfunktion besitzen sollte, mit der ungelöste Probleme und die Monotonie des Alltags kompensiert werden“ (Witte, 2002. S. 63, 64).

So kann z. B. Rafting, Felsklettern usw. eine Methode der Erlebnispädagogik sein, ein Medium über welches bestimmte Lernprozesse angeregt werden sollen, wobei ein reiner Raftingausflug noch keine erlebnispädagogische Aktion darstellt. Der von Witte angesprochenen Kommerzialisierung, bei der es oft nur um den augenblicklichen „Kick“ geht und nicht um tiefer gehende Lernprozesse, wird durch die Unschärfe des Begriffes „Erlebnispädagogik“ noch verstärkt der Weg geebnet.

Mit dieser Gefahr der Kommerzialisierung hängt auch eine weitere „Fehlleitung“ erlebnispädagogischer Aktionen zusammen. Je mehr die Methode bzw. das Erlebnis in den Mittelpunkt rückt, desto eher besteht auch die Möglichkeit für die Leitung, sich als

„Experten“, als geschulte Alpinisten oder erfahrene Höhlenforscher zu präsentieren und in „Szene zu setzen“. Da sie den Teilnehmer/innen gegenüber meist einen großen Vorsprung an Erfahrung, körperlicher und technischer Fähigkeiten haben, wird durch ein solches Verhalten die Leistung mit in den Vordergrund gestellt. „Erlebnispädagogik hat aber ihren Zweck in der Regel nicht allein in der Leistung oder in der Angstüberwindung oder im Erlernen einer Natursportart“ (Heckmair & Michl, 2008, S. 254). Somit liegt auch eine große Bedeutung in der Qualifikation und Ausbildung von Erlebnispädagogen/innen, da die Planung, Durchführung sowie Reflexion solcher Aktionen nicht nur eine fachlich-sportliche Kompetenz, sondern auch eine pädagogisch-psychologische Kompetenz sowie eine entsprechende Leitungskompetenz erfordert. Dies erscheint eine Voraussetzung dafür zu sein, die oben genannte Gefahr der „Leiterzentrierung“ zu vermeiden.

Wirksamkeit und Transfer

Einer der häufigsten Vorwürfe an die Erlebnispädagogik ist, dass sie die Wirksamkeit hinsichtlich Persönlichkeitsentwicklung, Stärkung des Selbstbewusstseins etc. sowie den Transfer in den Alltag nicht nachweisen kann. Dies wird mit der „Insellage“ einer erlebnispädagogischen Aktion argumentiert: Durch das gänzlich andere herausfordernde Setting besteht ein zu großer Unterschied, als dass die gemachten Erfahrungen in den Alltag übertragen werden könnten (vgl. Heckmair & Michl, 2008; Witte, 2002; Galuske, 2007). BefürworterInnen betonen gerade diese Tatsache als einen der wichtigsten Bestandteile der Erlebnispädagogik, durch welche erst andere Verhaltens- und Sichtweisen ermöglicht werden und ein Lernprozess auslöst werden kann. Das Problem der Wirksamkeit bzw. des Transfers wird aber auch sämtlichen anderen pädagogischen Maßnahmen vorgeworfen: „Ist es überhaupt sinnvoll, die Pädagogik (es geht noch gar nicht um Erlebnispädagogik) unter dem Gesichtspunkt der Wirkung zu betrachten?“ (Witte, 2002, S. 53)

Weitgehend Einigkeit herrscht über die Rahmenbedingungen erlebnispädagogischer Maßnahmen, die erforderlich sind, um eine Wirkung zu erzielen bzw. einen Transfer zu ermöglichen. Es lassen sich folgende Punkte hinsichtlich optimaler Voraussetzungen für ein wirksames Erleben bzw. einen erfolgreichen Transfer zusammenfassen:

- Formulierung von Zielkriterien, u. a. zur Feststellung der Wirksamkeit
- Aktion und Reflexion
- Nachbereitung bzw. Betreuung nach der Aktion, um „Nachkursdown“ zu vermeiden und den Transferprozess zu begleiten
- Beachtung eventueller Widerstände gegenüber veränderten Verhaltensweisen, welche von der persönlichen Umwelt der Person ausgehen

- Einbindung erlebnispädagogischer Aktionen in ein alltagsnahes Netz an Unterstützungsleistungen

(vgl. Heckmair & Michl, 2008; Witte, 2002; Galuske, 2007).

Diese Aufzählung soll keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern lediglich einige Chancen für eine erfolgreiche Umsetzung erlebnispädagogischer Maßnahmen aufzeigen.

Festhalten lässt sich jedenfalls, dass erlebnispädagogische Aktionen gut durchdacht und geplant sein müssen und die oben genannten Punkte genauso in der Planung und Durchführung berücksichtigt werden müssen. Nur wenn qualitativ hochwertige Angebote überwiegen, kann die Erlebnispädagogik in Zukunft ernst genommen und die ewige Frage nach der Wirksamkeit besser beantwortet werden.

Erlebnispädagogik und Geschlechterrollen

Die Erlebnispädagogik war lange als eine Pädagogik der Härte, der Leistungsfähigkeit und anderer männlich besetzter Attribute verschrien. Ihr wird teilweise immer noch vorgeworfen, dass sie nicht auf die unterschiedlichen Erlebnisweisen von Mädchen und Burschen eingeht und somit schlicht und einfach die männliche Erlebnisweise zur Norm macht (Witte, 2002, S. 65). Es wurde allerdings bereits zuvor betont, dass bei erlebnispädagogischen Maßnahmen nicht die (körperliche) Leistung im Mittelpunkt stehen sollte. Heckmair und Michl (2008, S. 257ff) betonen wiederum die Chancen der Erlebnispädagogik für beide Geschlechter, welche sie in den zentralen Prinzipien wie Handlungsorientierung, Gruppenfokus oder Aktion und Reflexion sehen. Auch Galuske (2007, S. 250) sieht Möglichkeiten, um Defizite wie geschlechtsneutrale und geschlechtsunspezifische Konzepte zu überwinden: „z.B. hinsichtlich der Arbeit mit geschlechtshomogenen Gruppen, der Thematisierung von (Geschlechts-)Rollen innerhalb geschlechtsheterogener Gruppen, der angemessenen Risikodosierung sowie der Erschließung neuer Inhalte speziell für Mädchen und Jungen.“

Der Genderaspekt sollte auch in der Planung von erlebnispädagogischen Aktionen Berücksichtigung finden, um Rahmenbedingungen für positive Erfahrungen und Erlebnisse sowohl für Mädchen als auch für Burschen zu schaffen.

Unpolitische Erlebnispädagogik?

Ein weiterer Vorwurf ist, dass Erlebnispädagogik „unheilbar“ unpolitisch sei. Sie wird oft als eine Freizeitpädagogik gesehen, bei welcher das Erlebnis, der „Kick“ im Mittelpunkt steht und sie so am wichtigsten Erziehungsauftrag, der Erziehung zur politischen Mündigkeit vorbeigeht. Heckmair und Michl (2008, S. 248f) betonen die Möglichkeit, dass auch erlebnispädagogische Methoden in politischen Aktionen eingesetzt werden können.

Die Ziele der Erlebnispädagogik hinsichtlich einer Stärkung des Selbstbewusstseins, Entwicklung sozialer Kompetenzen, Entscheidungs- und Kritikfähigkeit etc. sind auch wesentliche Punkte in der Bewältigung des beruflichen wie persönlichen Alltags der Menschen. Es ist durchaus vorstellbar, dass erlebnispädagogische Maßnahmen auch in solchen Problemsituationen unterstützend sein können, z.B. mittels Metaphern, positiven Erlebnissen oder einer Steigerung der Selbstkompetenz, wenn die Maßnahmen entsprechend konzipiert und geplant sind.

Naturbelastung

Das weitere Vordringen des Menschen in die (unberührte) Natur und die, im schlimmsten Fall damit verbundene Zerstörung und Verschmutzung wird erlebnispädagogischen Angeboten ebenfalls vorgeworfen. Auch dieser Einwand ist nicht unberechtigt, denn z.B. eine Schneeschuhwanderung in einem Wildschutzgebiet ist ein Eingriff, der nicht im Sinne des Naturschutzes sein kann und auch nicht im Sinne der Erlebnispädagogik ist. Der Naturaspekt sollte in jedem erlebnispädagogischen Projekt einen Platz finden, denn das Ziel sollte sein, Kindern und Jugendlichen „nicht nur die ökologischen Zusammenhänge kognitiv zu vermitteln, sondern auch die Achtung und den Respekt vor der Natur. Nur wer sie schätzt, schützt sie auch“ (Heckmair & Michl, 2008, S. 249).

Paramilitärischer Charakter

Der Kritikpunkt, dass Erlebnispädagogik in ihrer Struktur mit paramilitärischen Ausbildungen verwandt sei, basiert laut Heckmair und Michl (2008, S. 247) auf der Parallele, dass erlebnispädagogische Maßnahmen, wie auch Ausbildungen und Übungen von Wehrsportgruppen oder der Bundeswehr vorwiegend im Freien stattfinden, und das Element Natursport gemeinsam haben. So erkannte auch der Nationalsozialismus das Potential erlebnispädagogischer Methoden und setzte sie zu seinen Zwecken ein.

„Wenn jedoch Beobachter, sozusagen aus kritischer Distanz, methodische und inhaltliche Parallelen erkennen wollen, dann ignorieren sie, dass Natursport in der Erlebnispädagogik üblicherweise nie Selbstzweck ist. [...] Entscheidend sind – curricular ausgedrückt – Ziele, Inhalte und Methoden, sowie jenes schwer zu beschreibende, ‚wertschöpfende‘ Konstrukt aus Stil, Ästhetik und Atmosphäre“ (ebd. S. 247).

Eben dieses Argument, die Ziele, Inhalte und Methoden einer Aktion oder eines Projekts zu beurteilen und nicht irgendwelche geschichtlichen Parallelen, ist für die Praxis der Erlebnispädagogik relevant und entkräftet somit diesen Kritikpunkt.

Da die Palette der Anbieter von Natursportarten oder erlebnisorientierten Aktionen sehr breit gefächert ist, können sich natürlich auch rechte Gruppen dieser Methode bedienen.

Es ist unerlässlich für die Erlebnispädagogik, sich davon klar abzugrenzen und ihre Ziele und Hintergründe massiv nach außen hin zu kommunizieren.

2.4 *Resümee*

Ziel dieses Kapitels war es, einerseits eine Einführung bzw. einen Überblick über die Erlebnispädagogik zu schaffen, ihre Ziele, Methoden und Prinzipien zu beschreiben und andererseits auch auf die kritischen Aspekte einzugehen. Es konnte, zumindest im Überblick gezeigt werden, wo die Chancen der Erlebnispädagogik liegen und wo ihre Grenzen.

Für die Praxis erscheinen vor allem ein gut durchdachtes Konzept und eine entsprechenden Qualifizierung der Leitung von grundlegender Relevanz zu sein. Es ist nicht Ziel dieser Arbeit die theoretische Fundierung der Erlebnispädagogik voranzutreiben. Es geht um den Blick in die Praxis, darum zu untersuchen unter welchen Gesichtspunkten mit diesem Ansatz gearbeitet wird und was man sich davon verspricht. Die theoretische Auseinandersetzung war nötig, um in weiterer Folge die Arbeit in der Praxis beurteilen zu können, um theoretische und praktische Zielsetzungen und Zugänge vergleichen zu können und um auf Qualitätskriterien eingehen zu können, welche eine erfolgreiche erlebnispädagogische Arbeit ermöglichen.

3 (Offene) Kinder- und Jugendarbeit

Offene Kinder- und Jugendarbeit gehört zu den Hauptaufgaben des Vereins Wiener Jugendzentren, welcher im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht. Die Beschreibung von Jugendhilfe bzw. Jugendarbeit im Allgemeinen und der offenen Kinder- und Jugendarbeit im Speziellen bildet somit einen weiteren wesentlichen Bestandteil der theoretischen Grundlagen zur weiteren Bearbeitung bzw. Beantwortung der Forschungsfrage(n). Ergänzend wird in einem weiteren Punkt die Jugendarbeit im Sport beleuchtet.

Jugendarbeit ist eines der vielen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit, deren Praxis durch eine ausgesprochene Vielfältigkeit, Komplexität und auch Widersprüchlichkeit gekennzeichnet ist. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle eine kurze Beschreibung der Charakteristik Sozialer Arbeit erfolgen, bevor im nächsten Schritt näher auf Begrifflichkeiten der Jugendarbeit eingegangen wird.

Zur Komplexität der Sozialen Arbeit zählen neben der Variationsbreite der Probleme (Behinderung, Sucht, soziale Notlage, Rassismus u.v.m) die breite Altersstreuung, die immer größer werdende kulturelle/ethnische Vielfalt ihrer Adressaten sowie eine relativ große Zahl von Professionen und Organisationsvertretern innerhalb und außerhalb des Sozialwesens. (Staub-Bernasconi, 2000, S. 619f)

Im Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit wird Soziale Arbeit als Profession bezeichnet,

„die sich als Beruf – im Unterschied zu einer sozialen Bewegung, Partei, Gewerkschaft – denjenigen verpflichtet hat, die aus welchen Gründen auch immer, ihre Bedürfnisse infolge fehlender Ressourcen nicht selber befriedigen, ihre Probleme nicht selber, auch nicht über zwischenmenschliche Hilfe und Unterstützung in kleinen Netzen lösen können“ (Staub-Bernasconi, 2000, S. 620).

So findet man in der Sozialen Arbeit zahlreiche unterschiedliche Zielsetzungen, Konzepte und Methoden, welche je nach Handlungsfeld variieren. Auch die Jugendarbeit ist als eines der vielen Arbeitsfelder von einer ähnlichen Komplexität gekennzeichnet und soll im Folgenden näher beleuchtet und abgegrenzt werden.

3.1 Beschreibung und Definitionsversuch Jugendarbeit

Bevor auf die Jugendarbeit an sich näher eingegangen wird, soll in einem ersten Schritt der Begriff der „Jugend“ beleuchtet werden.

3.1.1 Jugend

Es herrscht Einigkeit über die Sinnlosigkeit die Lebensphase der Jugend mit Hilfe einer bestimmten Altersspanne festzulegen. Vielmehr wird versucht, sie durch eine Abgrenzung zu den beiden angrenzenden Lebensphasen zu bestimmen: „Jugend wird als Übergangsphase aufgefasst, in der man nicht mehr Kind ist, aber auch noch nicht den Erwachsenenstatus inne hat“ (Lenz, 2000, S. 345). Der Übergang vom Kindes- ins Jugendalter wird üblicherweise durch die Geschlechtsreife bestimmt, während der Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter über den Eintritt in die Berufstätigkeit und die Heirat festgelegt wird. Diese Abgrenzungen sind durchaus nicht unproblematisch und werden in Fachkreisen entsprechend kritisiert und diskutiert, allein schon aus dem Grund, dass es durch eine zunehmende Verschulung der Jugendphase zu einem Aufschub des Eintritts ins Berufsleben kommt oder immer mehr Männer wie Frauen ihr Leben lang ledig bleiben. (vgl. Lenz, 2000, S. 345ff)

Durch den Strukturwandel in der Jugendphase, welcher nicht nur durch diese zunehmende Verschulung sondern auch durch zunehmende Freiräume in der Gestaltung des Lebensalltags, eine starke Erweiterung der Freizeit- und Konsumangebote sowie einer Vorverlagerung der Aufnahme sexueller Beziehungen gekennzeichnet ist, kommt es zu einer verstärkten Individualisierung der Jugendbiografien. Jugend kann nicht als Ganzes erklärt oder gekennzeichnet werden, dazu ist die Vielfalt und Heterogenität jugendlicher Lebenslagen und Typen viel zu groß. (ebd. 2000)

Entsprechend komplex sind demnach auch die Anforderungen an die Jugendarbeit, die, will sie eine Jugendarbeit für alle Jugendlichen sein, mindestens ebenso vielfältig und flexibel sein muss wie die Jugendlichen selbst.

3.1.2 Kinder- und Jugendarbeit

Kinder- und Jugendarbeit kann als ein Teilgebiet der Kinder- und Jugendhilfe gesehen werden. Unter Kinder- und Jugendhilfe im engeren Sinn versteht man primär „alle Leistungen und Aufgaben, die das KJHG (Kinder- und Jugendhilfegesetz) kodifiziert hat“ (Lauer, 2000, S. 351). In Abgrenzung dazu wird im Wörterbuch Soziale Arbeit die Definition von Giesecke angeführt, wonach

„Jugendarbeit als diejenigen von der Gesellschaft Jugendlichen und Heranwachsenden angebotenen Lern- und Sozialisationshilfen (bezeichnet), die außerhalb von Schule und Beruf (berufliche Bildung) erfolgen, die Jugendliche unmittelbar, also nicht auf dem Umweg über die Eltern, ansprechen und von ihnen freiwillig angenommen werden“ (Giesecke, 1983, S. 84f, zit. n. Jordan, 2005, S. 450).

Es gibt eine breite Palette von öffentlichen (z.B. Jugendamt) und freien Trägern (z.B. Kirchen-, Sport- und Jugendverbände) in der Jugendarbeit, welche verschiedenste

Freizeit-, Bildungs-, Erholungs- und Begegnungsmöglichkeiten für junge Menschen anbieten. Je nach Anbieter und dessen pädagogischer Orientierung lassen sich verschiedene Konzepte und Ansätze unterscheiden. Eines der Hauptmerkmale verbandlicher Jugendarbeit ist die Ehrenamtlichkeit der Mitarbeiter/innen.

Unabhängig von diesen Unterschieden werden der Jugendarbeit zumeist folgende gemeinsame Eigenschaften zugeschrieben:

- Verzicht auf Leistungskontrollen
- Freiwilligkeit der Teilnahme
- Orientierung an den Bedürfnissen der Adressaten
- Beteiligung der Jugendlichen an Planung und Gestaltung der Arbeit
- Gruppenorientierung
- Erfahrungsbezogene Lernfelder mit Offenheit zur Aktion

(vgl. Lauer, 2000, S. 348; Jordan, 2005, S. 450f).

3.1.3 Offene Kinder- und Jugendarbeit

Offene Kinder- und Jugendarbeit dominiert vor allem bei Einrichtungen, welche von der Öffentlichkeit getragen werden (z.B. Jugendzentren). Das Prinzip der Offenheit meint vor allem „Offenheit und Flexibilität der Angebote, Bedürfnis- und Lebensweltorientierung, Partizipationsmöglichkeit und Freiwilligkeit der Teilnahme“ (Krisch, 2005, S. 469). Weiters meint „Offenheit“ in diesem Fall auch die Möglichkeit für alle Kinder- und Jugendlichen, unabhängig von politischen, konfessionellen oder weltanschaulichen Orientierungen diese Einrichtungen aufzusuchen bzw. diese Angebote zu nutzen. Die Teilnahme ist normalerweise auch nicht an Anmeldungen, Mitgliedschaften oder ähnliche Schwellen gebunden, so dass sich die Kinder und Jugendlichen beispielsweise auch nur an einzelnen Projekten oder Aktionen beteiligen können.

In diesem Bereich werden hohe Anforderungen an die Betreuer und Betreuerinnen gestellt:

„Die offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein sehr komplexes pädagogisches Handlungsfeld. Es ist charakterisiert durch einen beständigen Veränderungsprozess, der auf die sich wandelnden Kinder und Jugendlichen und ihre Fragen und Probleme immer neu antwortet und antworten muss. (Deinet & Sturzenhecker, 2005, S. 11)“

Die Sozialarbeiter/innen müssen aber nicht nur den Jugendlichen zugleich „Offenheit und Halt“ anbieten, sondern auch auf das Umfeld eingehen: Wenn man die „Offenheit“ der „offenen“ Arbeit nicht nur auf den Betrieb z.B. im Jugendzentrum bezieht, sondern allgemeiner fasst, dann schließt das auch die Gemeinde bzw. den Stadtteil in welchem die Kinder und Jugendlichen leben mit ein (Müller, 2005, S. 50). Müller stellt weiters fest,

dass es in der Jugendarbeit keine Fachkompetenz im „herkömmlichen“ Sinn geben kann, da der Bereich so unterschiedliche Aufgaben und Gebiete umfasst:

„Alltag der offenen Jugendarbeit ist aber kein ‚spezielles Gebiet‘, sondern eher ein Urwald, ein Dschungel von Aufgaben und Zuständigkeiten: Sie ist eben so sehr Verwaltungs- und Hausmeisterarbeit wie Wechselbad zwischen Kindergartenarbeit und Löwenbändigung, vermischt mit Anforderungen, wie sie sich ansonsten in so unterschiedlichen Berufen wie Kneipenwirten und Jugendsoziologinnen und Erziehungsberatern und Multimedia-Technikern stellen“ (ebd. 2005, S. 49).

Der Autor ist der Meinung, dass es utopisch wäre, in allen Bereichen die nötigen Kompetenzen zu besitzen und zeigt die Nachteile der anderen Variante auf: sich auf einen Bereich (z.B. Mädchenarbeit oder Musik und Internet, Sport etc.) sozusagen zurückzuziehen und eine Art Spezialistentum zu betreiben, eigne sich für die Jugendarbeit nur sehr bedingt. Er verwendet den „Trapper“ oder „Pfadfinder“ als Metapher, um die Kompetenz zu beschreiben, welche von Nöten ist, sich im „Dschungel“ der offenen Kinder- und Jugendarbeit zurechtfinden zu können: Der Trapper,

- „der sein Feld nicht ‚beherrscht‘, wohl aber weitgehend sicher ist, dass er darin nicht verloren geht
- und der sich auch dort noch orientieren kann, wo die festen trampelpfade verlassen sind oder wo Nebel über der Landschaft liegt;
- Der niemals vollständig alles überblicken und unter Kontrolle halten kann, was sich in seinem Aktionsraum abspielt, und dennoch in jedem Moment zu entscheiden fähig ist, was als nächstes zu tun ist;
- der sich nicht alles zutraut, was an Erwartungen und Aktionen in seinem Feld möglich wäre, sondern dessen Kompetenz gerade darin besteht, die Grenzen dessen, was möglich ist, auszuloten“ (ebd. S. 50).

Durch diese kurze Beschreibung der Anforderungen an Sozialarbeiter/innen im Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit soll lediglich ein grobes Bild über die Komplexität dieses Arbeitsfeldes vermittelt werden.

3.2 Ziele, Prinzipien und Methoden der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit

3.2.1 Ziele

Im Wörterbuch Soziale Arbeit werden die Ziele von Jugendarbeit folgend dargestellt:

„Befähigung zur Mitbestimmung und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zur Anregung und Hinführung zu sozialem Engagement. Im Sinne der Interessensorientierung sollen Kinder und Jugendliche zu Individuen werden, die selbstbestimmt entscheiden und verantworten. [...] Individuelle Selbstbestimmung und Umsetzung eigener Interessen sind also berechtigt und nötig, dürfen aber nicht in egoistischer Selbstdurchsetzung enden, sondern die Verantwortung für die Gemeinschaft soll ebenso geübt werden wie demokratische Diskussion und kooperative Entscheidung in der Gesellschaft. (Jordan, 2005, S. 450).“

Mag. Harald Krisch, Leiter des Vereins Wiener Jugendzentren, führt als übergeordnete Zielsetzungen offener Kinder- und Jugendarbeit

- die Förderung von Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung
- die, damit verbundene Erweiterung von Handlungsalternativen,
- Entwicklung neuer Perspektiven,
- Förderung politischer Partizipation und
- Öffentliche Einflussnahme

an. Sämtliche Zielsetzungen der Prävention (Sucht-, Gesundheits-, Gewaltprävention etc.) in der Jugendarbeit können diesen untergeordnet werden und finden sich in sämtlichen Angeboten wieder. (Krisch, 2001, S. 5)

Die übergeordneten Ziele der Kinder- und Jugendarbeit gelten auch in der offenen Arbeit, wobei manche die realistischen Zielvorstellungen noch niederschwelliger einstufen: So schreibt beispielsweise Müller in seinem Beitrag im Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit, dass es zu idealistisch und somit zum Scheitern verurteilt wäre, die Qualität bzw. den Erfolg von offener Jugendarbeit daran zu messen, was sie tatsächlich an den realen Lebensbedingungen und –Chancen der Kinder und Jugendlichen ändern kann:

„Die wirkliche professionelle Herausforderung ist nämlich ‚nur‘, ob es Jugendarbeiterinnen gelingt, mit ihrer Einrichtung (und ihren Angeboten außerhalb) ein Stück Lebensraum, ein kleines Territorium von Aneignungsmöglichkeiten zu schaffen, das Kindern und Jugendlichen immerhin so lohnend erscheint, dass sie bereit sind, zu seiner Erhaltung beizutragen oder sogar, sich dafür anzustrengen. Das ist schwer genug, aber es hat, wenn's gelingt, Wirkungen die darüber hinausgehen“ (Müller, 2005, S. 57).

Dieses zugegebenermaßen ernüchternde Bild warnt einerseits davor sich in utopischen Ziel- und Wirkungsvorstellungen zu verlieren, der Autor verweist andererseits aber auch auf die Gefahr angesichts eines solchen Bildes zu resignieren und Jugendarbeit nur mehr als „sinnlose Flickschusterei“ (ebd. 2005, S. 57) zu sehen.

3.2.2 Konzepte und Methoden

Zur gegenwärtigen Situation in der Sozialen Arbeit allgemein lässt sich sagen, dass in den letzten zwanzig bis dreißig Jahren einschneidende Veränderungen stattgefunden haben. So gibt es vermehrt offene Erziehungshilfen anstatt klassisch ordnungspolitisch ausgerichteten Hilfen wie Fürsorgeerziehung oder Ähnliches. Auch die ambulanten und familienbezogenen Maßnahmen konnten im Vergleich zu stationären Unterbringungen deutlich gesteigert werden, wobei auch die stationären Hilfen vielfältige Varianten in Form von betreutem Gruppen- oder Einzelwohnens entwickelt haben. Es gibt mittlerweile auch eine Vielzahl von neuen Vereinigungen und selbst organisierten Verbänden, welche die

Vielfalt und Komplexität dieses Arbeitsfeldes nochmals steigern, vor allem hinsichtlich unterschiedlicher Zielsetzungen, Konzeptionen und Methoden. Allgemein lässt sich festhalten, dass die erfolgreichen Neuerungen vor allem durch Selbsthilfe- und Aktivierungskonzepte für und mit den Betroffenen gekennzeichnet sind (Lauer, 2000, S. 353).

Hinsichtlich der Konzepte und Methoden in der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit lässt sich ebenfalls eine nahezu undurchschaubare Vielfalt feststellen. Zwei Grundkonzepte, welche sich in den letzten Jahren durchsetzen konnten sind die Lebensweltorientierung und die Sozialraumorientierung:

„Die lebens- und alltagsweltlich überformten Deutungen, Interpretationen, Handlungen und Interessen der Zielgruppen sind Ausgangspunkte der Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Ein ganzheitliches Verständnis für die Lebenswelten Jugendlicher zu entwickeln, heißt auch diese in engem Bezug zu ihrer Lebenslage, ihren konkreten Bedingungen im Stadtteil, ihren Treffpunkten, den Cliquen und Institutionen zu sehen. Dieser sozialräumlich orientierte Blickwinkel der Jugendarbeit bedeutet daher, im Selbstverständnis als Teil der sozialen Infrastruktur eines Stadtteils, die spezifischen sozialräumlichen Bedürfnisse der Zielgruppen sowohl im Angebot der Einrichtung wahrzunehmen als auch in der regionalen Öffentlichkeit einzufordern“ (Krisch, 2001, S. 5).

Das Konzept der lebensweltlichen Orientierung, welches sich in den 60er Jahren entwickelt hat, sieht den Menschen in seinem Alltag mit allen seinen Gegebenheiten und unterschiedlichen Einflüssen: Arbeit, soziale Beziehungen, Traditionen sowie Aufgaben der Identitätsfindung und Lebensbewältigung (Thiersch, 2007, S. 199).

Die sozialräumliche Orientierung bedeutet nicht nur, wie aus dem Zitat oben hervorgeht, die Kinder und Jugendlichen im Verhältnis zu ihrer täglichen Umgebung – dem Sozialraum - zu sehen und Räume für sie zu schaffen, sondern sie auch „bei der Erschließung und Aneignung öffentlicher Räume im Gemeinwesen zu fördern und ihnen dabei zur Seite zu stehen“ (Krisch, 2005, S. 463).

Die Methodendiskussion in Feld der Sozialen Arbeit und somit in weiterer Folge in der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit gestaltet sich ebenfalls sehr vielschichtig und ambivalent. Galuske erläutert in seinem Buch „Methoden der Sozialen Arbeit“ ausführlich die Problematik und Komplexität dieses Themas und kommt zu dem Schluss, dass es einerseits zwar wichtig ist, ausreichend theoretisch fundierte Methoden (weiter-) zu entwickeln, man sich andererseits allerdings bewusst sein muss, dass es für die Arbeit mit Menschen kein Patentrezept gibt und somit immer ein ungewisser Faktor bleiben wird:

„Methoden innerhalb der Sozialen Arbeit sind demnach einerseits dadurch gekennzeichnet, dass sie der Situation und dem Handeln der

SozialarbeiterInnen Struktur geben, dass sie aber andererseits immer offen und variabel sind und gehandelt werden können. [...] Eine entscheidende Handlungsaufforderung in den helfenden Berufen besteht deshalb darin, in Situationen der Ungewissheit handlungsfähig zu bleiben“ (Galuske, 2005, S. 70).

Auf konkrete Methoden der Kinder- und Jugendarbeit wird in dieser Arbeit ausschließlich im Kapitel Verein Wiener Jugendzentren eingegangen, da eine tiefere Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

3.3 Jugendarbeit im Sport

Die Jugendarbeit in Sportvereinen und –verbänden gehört ebenfalls zu dem Bereich der außerschulischen Jugendbildung. Hinsichtlich der, in der Einleitung formulierten untergeordneten Forschungsfrage, ob sich auch in der Jugendarbeit im Sport Chancen für die Erlebnispädagogik ergeben können, wird im folgenden Abschnitt näher auf diesen Bereich eingegangen.

3.3.1 Ziele und Aufgaben

Als ein weiterer Bereich der außerschulischen Jugendbildung gelten auch für die Jugendarbeit im Sport die gleichen übergeordneten Zielsetzungen wie für die Jugendarbeit im Allgemeinen. Diese wurden bereits unter 3.2.1 dargestellt und sollen an dieser Stelle nicht noch einmal wiederholt werden. Im Sportbereich steht die Jugendarbeit auf zwei Säulen: die sportbezogene Jugendarbeit (Erziehung zum Sport) und die Jugendarbeit, die über den Sport hinausweist (Erziehung durch Sport).

Im ersten Fall geht es um die Bereitstellung von Sportangeboten, die den Interessen der Kinder und Jugendlichen entsprechen, ihre Sportinteressen zu entwickeln, ihre Leistungen zu fördern sowie sie möglichst lange an den Sport zu binden und diesen als ein selbstverständliches Element in ihren weiteren Lebensstil zu integrieren (Brettschneider, 2003, S. 36).

Im zweiten Fall geht es vor allem um die pädagogischen Möglichkeiten, die der Sport bei entsprechender Inszenierung hat. Er soll unterstützend auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen wirken, beispielsweise helfen ein positives Selbstwertgefühl zu bilden oder soziales Verhalten zu fördern (ebd. 2003, S. 36).

In der Brettschneider-Studie, eine zweijährige Längsschnittstudie, in der untersucht wurde inwiefern das Sporttreiben im Verein die Entwicklung Jugendlicher beeinflusst, konnten allerdings kaum konkrete Entwicklungszusammenhänge nachgewiesen werden (ebd. 2003, S. 34). Der Autor kommt zu dem Fazit, dass Sportvereine durchaus über ein hohes

soziales und pädagogisches Potential verfügen, welches allerdings nicht automatisch wirksam wird, sondern gezielt erschlossen werden muss. Er sieht folgende Aufgaben für Sportvereine und ihre Jugendarbeit:

„Jugendarbeit im Sportverein sollte

- weiterhin auf die kompetente Vermittlung von Sport und – damit verbunden – auf
- die Entwicklung körperlicher Leistungsfähigkeit setzen,
- gezielt die Voraussetzungen dafür schaffen, dass auch die nichtkörperlichen Facetten der Persönlichkeitsentwicklung vom Sportengagement profitieren,
- selbstbewusst ihren Beitrag zur Förderung der Gesamtentwicklung herausstreichen
- und ihn in der Öffentlichkeit auch so vertreten!“ (ebd. 2003, S. 39)

Auch Fessler, Seibel und Strittmatter (1998, S. 10f) fordern eine stärkere Professionalisierung des Sports. Sie loben zwar das Engagement der vielen ehrenamtlichen Mitarbeiter/innen, betonen allerdings die Notwendigkeit entsprechender Aus- und Fortbildungen, welche die Sportpädagogik und Sozialpädagogik vernetzen. Damit die Vereine auch gesellschaftliche Randgruppen oder ethnische Minderheiten für den Sport gewinnen können, ist es erforderlich, sich an die neuen und geänderten Bedürfnisse der Menschen, insbesondere der Kinder und Jugendlichen, orientieren.

3.3.2 Soziale Arbeit und/im Sport

In der Kinder- und Jugendarbeit haben bewegungsbezogene Angebote und Aktivitäten schon immer einen fixen Platz eingenommen und umgekehrt hat auch in den Sportvereinen schon immer Kinder- und Jugendarbeit stattgefunden (Fessler, Seibel & Strittmatter, 1998, S. 11). Trotz dieser Nähe gibt es immer noch relativ wenig Vernetzung zwischen Sportvereinen und anderen Trägern der Jugendarbeit ebenso wie zwischen den Studiengängen der Sportwissenschaft bzw. Hochschulen für Soziale Arbeit. Die Autoren sehen hier brachliegende Ressourcen für beide Bereiche:

„Der Sport muss die übrigen Träger der Jugendarbeit suchen und deren spezifisches Handlungswissen auch annehmen und nutzen. In Kooperation mit der traditionellen Jugendhilfe und den sich daraus ergebenden Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit wird er dann zum wesentlichen Bestandteil der kommunalen Daseinsorge. [...] Erkannt werden muss, daß aus einer wechselseitigen Sensibilisierung bzw. Zusammenarbeit beide Bereiche profitieren“ (ebd. 1998, S.12).

In Deutschland gibt es bereits einige Organisationen, welche in diese Richtung arbeiten, wie z. B. die deutsche Sportjugend (dsj), die eine Plattform für qualitativ hochwertige

Projekte aus der Jugendarbeit im Sport ins Leben gerufen hat⁶, oder der Stadtsportbund Osnabrück, welcher auf der Homepage sein Selbstverständnis folgend beschreibt:

„Soziale Arbeit bezeichnet eine sozialwissenschaftliche Fachdisziplin. Handlungen, die diesem Tätigkeitsfeld zuzuordnen sind, müssen also fachspezifischen Methoden genügen, die i. d. R. durch fachberufliche Ausbildung erworben werden. Sport und Soziale Arbeit führt das soziale Engagement des organisierten Sports und die fachspezifischen Möglichkeiten der Sozialen Arbeit zusammen. [...] Soziale Arbeit im, durch und mit Sport heißt für uns:

- Soziale Arbeit im Sport findet im LandesSportBund Niedersachsen e. V. bzw. seiner Sportjugend, in den Sportbünden, Fachverbänden und Vereinen statt.
- Soziale Arbeit durch Sport heißt, soziale Arbeit mit dem Medium Sport innerhalb der Sportorganisation, insbesondere der Vereine und in Kooperation mit anderen außerhalb der Vereine.
- Soziale Arbeit u. a. mit Sport heißt für uns, dass wir unsere Sportkompetenz und strukturellen Möglichkeiten in die Lösung sozialer Probleme im Gemeinwesen vor Ort einbringen“⁷

Für die vorrangige Fragestellung dieser Arbeit ist es nicht erforderlich weiter auf dieses Thema einzugehen. Es sollte hier lediglich ein Überblick über die Jugendarbeit im Sport geschaffen und mögliche Potentiale in der Zusammenarbeit mit anderen Trägern der Jugendarbeit geschaffen werden.

⁶ Vgl. <http://www.jugendprojekte-im-sport.de>

⁷ vgl. http://www.ssb-osnabrueck.de/index.php/66/Sport_und_soziale_Arbeit

4 EP in der (offenen) Jugendarbeit

Im folgenden Kapitel wird zunächst in einem kurzen geschichtlichen Überblick auf die Entwicklung der Erlebnispädagogik in der Jugendarbeit und ihren heutigen Stand eingegangen. Nach einer kurzen Darstellung erlebnispädagogischer Bildungspotentiale in der Kinder- und Jugendarbeit werden einige Praxisbeispiele vorgestellt, welche einen Überblick über die unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten der Erlebnispädagogik in der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit geben sollen.

4.1 *Geschichtlicher Überblick*

Die Erlebnispädagogik hat ihre Wurzeln in der Jugendbildung bzw. –Erziehung. Sie reicht weit zurück in allgemeine pädagogische Traditionen eines ganzheitlichen und erfahrungsbestimmten Lernens und verweist vor allem auf die vielfältigen Ansätze einer weit gefassten Reform- und Jugendpädagogik des vorigen Jahrhunderts. An dieser Stelle seien vor allem Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) und David Henry Thoreau (1817-1862) erwähnt, die mit ihren damals revolutionären Ideen einer handlungsorientierten Pädagogik (Rousseau) und dem unmittelbaren Erleben als ursprüngliches Bedürfnis des Menschen (Thoreau), als Vordenker der Erlebnispädagogik bezeichnet werden können (Heckmair & Michl, 2008, S.16ff).

Wie eingangs dieser Arbeit bereits kurz erwähnt, wird Kurt Hahn oft als Gründungsvater der Erlebnispädagogik titulierte, wobei er selbst nie den Anspruch erhob, dass seine Pädagogik neu sei. „Er war weit davon entfernt, ‚das Rad neu erfinden‘ zu wollen und bediente sich – was seine pädagogische Praxis anbelangte – der uneinheitlichen und teilweise recht schillernden Modelle der Reformpädagogik“ (ebd. S. 37). Hahn gründete das Landschulheim Salem, welches 1920 eröffnet wurde. Es ging ihm nicht nur um die schulische Bildung, sondern „vielmehr um eine Erziehung, die den ganzen Menschen erfassen und weit über Salem hinaus ausstrahlen sollte“ (Stübig, 2007, S. 100). Hahn kritisierte den Verfall der westlichen Gesellschaft und bezeichnete diese Verfallstendenzen auch als „soziale Seuchen“, wobei er die Großstädte in erster Linie für den Verfall der Sitten und Werte verantwortlich machte. Sie waren für ihn die „zentrale Metapher für sittlichen Verfall und sexuelle Zügellosigkeit“ (ebd. S. 103).

Vor dem Hintergrund dieser Einstellung konzipierte Hahn die Erlebnistherapie, die auf folgenden vier Säulen ruhte: dem körperlichen Training (Natursportarten wie Segeln, Bergsteigen etc.), Projekte, Expeditionen in meist herausfordernden Naturlandschaften und dem Rettungsdienst (siehe Kapitel 2). Er war der Meinung, dass man das Gute im Menschen durch geeignete Erlebnisse und Erfahrungen fördern könne, um so die

Entwicklung der jungen Menschen positiv zu beeinflussen. Hinsichtlich des Unterrichts ging es Hahn um eine Öffnung der Schule und des Unterrichts, um den Schülern und Schülerinnen möglichst zahlreiche Gelegenheiten zu geben, ihre Interessen in individuellen und gemeinsamen Arbeitsprozessen entwickeln und realisieren zu können (ebd. S. 106ff). Hahn hatte eine idealistische wie auch radikale Einstellung. So wird ihm nicht nur seine fast schon fanatische Unterdrückung von Sexualität vorgeworfen, sondern auch eine Überbetonung des Körperlichen oder eine Strafpraxis, die Strafoxerzieren auf nüchternen Magen, Strafböden oder Fasten bei Milch und Brot vorsah (ebd. S. 112).

Hahns Ansatz ist durchaus sehr ambivalent zu sehen, dennoch war seine Einstellung zu ganzheitlichem Lernen und einer Erziehung zur (sozialen) Verantwortung sehr fortschrittlich. Sein ganzheitlicher Ansatz stellt nach wie vor auch den Kern der modernen Erlebnispädagogik dar, auch wenn sie sich in ihrem Gesamterscheinungsbild stark gewandelt hat.

Neben dem besonders ausgearbeiteten Konzept Kurt Hahns gab es noch die vielen Formen, die bei den Pfadfindern oder anderen Jugendbewegungen entwickelt wurden und bis heute im Methodenrepertoire der Erlebnispädagogik repräsentiert sind (Thiersch, 2007, S. 201). Nach dem 2. Weltkrieg wurden Jugendverbände, so auch die Pfadfinder, verboten. Nichtsdestotrotz waren die Aktivitäten in der Jugendarbeit oft Fahrten und Lager, also typische pfadfinderische Aktivitäten. Diese Unternehmungen oder Maßnahmen können allerdings nicht als erlebnispädagogisch bezeichnet werden, da die Unternehmung selbst im Mittelpunkt stand (Heckmair & Michl, 2008, S. 50f). Erst ungefähr in den 70er Jahren rückten allmählich andere Bildungsziele in den Mittelpunkt:

„Im Anschluss an die sozialen Bewegungen der späten 60er und frühen 70er Jahren, die im Übrigen das Selbstverständnis der meisten Jugendverbände veränderte, formulierte die fachlich auf Bergsteigen fixierte JDAV (Jugend des deutschen Alpenvereins) ‚Erziehungs- und Bildungsziele‘. Der Kernsatz darin lautete: ‚Ziel ist die Persönlichkeitsbildung junger Menschen‘. Die ‚Alpinistik‘ – vorher quasi Inhalt, Ziel und Methode zugleich – wurde zurückgestuft zum Medium“ (ebd. S.52).

Inwieweit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit erlebnispädagogisch gearbeitet wurde, lässt sich aus der Literatur schwer feststellen. Während der Jugendzentrumsbewegung, aus der die offene Jugendarbeit zwar nicht direkt entstand, aber wesentliche Impulse erhielt, spielten sich die meisten Aktionen in den Räumen ab. Insgesamt lässt sich seit etwa Mitte der 80er Jahre ein Trend feststellen, der „nach draußen führt“. So finden sich neben der stationären Arbeit immer mehr Ereignisse, die Höhepunkte schaffen, wie Kletteraktionen, Schlauchbootfahrten oder sonstige gemeinsame Ausflüge (ebd. S. 52f). Eine solche Aktion ist natürlich per se noch keine Erlebnispädagogik. Fest steht

allerdings, dass in den letzten 15 bis 20 Jahren das Thema des Erlebens in sämtlichen Bereichen der Jugendhilfe Hochkonjunktur hat. Neben den zahlreichen Publikationen hat die Erlebnispädagogik auch in Fachhochschulen und Universitäten Einzug gehalten, was wieder zu einer verstärkten Hinwendung auf die theoretische Auseinandersetzung geführt hat, nachdem eine zeitlang der Vorwurf einer „Theoriefeindlichkeit“ der Erlebnispädagogik bestand (ebd. S. 54f).

Durch diesen regelrechten „Boom“ der Erlebnispädagogik und der Ausbreitung in verschiedenste Arbeitsbereiche, nicht nur der Jugendarbeit, wurde auch der Pool an Aktivitäten und Medien erweitert (vgl. Kapitel 2.2.4). Der Trend geht teilweise weg von spektakulären Aktionen, ganz nach dem Motto „den Gipfel ins Haus holen“. Perschke (2000, S. 65f; zit. n. Heckmair & Michl, 2008, S. 140) meint dazu:

„Erlebnispädagogik benötigt nicht notwendiger Weise das Hochgebirge, wilde Flüsse, tiefe Schluchten und undurchdringliche Wälder. Gefragt ist die Kreativität der Einrichtungen, innerhalb und außerhalb der Gebäude und des Geländes erlebnispädagogische Potentiale zu erkennen und zu erschließen...“.

Dieser Trend ist allerdings keinesfalls als Alternative zu den herkömmlichen Natursportarten zu sehen sondern vielmehr als Ergänzung: Die Besonderheiten und Höhepunkte einer Klettertour in den Hochalpen oder einer Höhlenbegehung einerseits und geringere Kosten, häufigere Verfügbarkeit, Entdeckung eigenen Ressourcen, Nähe zum Alltag etc. von beispielsweise Seilarbeiten oder kooperativen Abenteuerspielen andererseits.

4.2 Zielsetzungen und Bildungspotentiale der Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendarbeit

Zurzeit ist die Diskussion über Bildungsdefizite und Bildungsanforderungen in Schule und Jugendhilfe wieder hochaktuell. Nicht erst seit PISA wird über dieses Thema und mögliche Reformen sehr kontrovers diskutiert. Es gibt u. A. viele Stimmen, die eine stärkere Kooperation zwischen Schule und außerschulischer Jugendarbeit fordern, sowie einen weiter gefassten Bildungsbegriff, nicht nur im Sinne von Qualifikation sondern auch im Sinn von Daseins- oder Lebenskompetenz, welche den Jugendlichen eine individuelle Lebensführung und ein soziales Zusammenleben trotz komplexer gesellschaftlicher Anforderungen ermöglichen soll (vgl. Münchmeier, 2004; Wolff, 2004). Der erste Punkt ist für die Fragestellung dieser Arbeit nicht relevant - er soll hier nicht weiter bearbeitet werden. Der zweite Punkt hingegen, bildet die Grundlage für die Diskussion, welche konkreten Bildungspotentiale die Erlebnispädagogik in der außerschulischen Jugendarbeit (und möglicherweise auch in der schulischen Bildung) hat oder haben könnte. Die

allgemeinen Ziele, die man mit Hilfe der Erlebnispädagogik häufig anstrebt, wurden bereits in Kapitel 2.2.4 ausführlich dargestellt. Sie werden an dieser Stelle nicht mehr wiederholt sondern sollen folgend in Zusammenhang mit den Zielen und Aspekten der Jugendarbeit gebracht werden.

„Jugendarbeit versteht sich traditionell als ein Übungs- und Erfahrungsfeld der Selbstorganisation und des Mündigwerdens, wo Jugend ihre gemeinsamen Belange selbst vertritt und ihre Interessen selbst entwickelt“ (Münchmeier, 2004, S. 9)

Dieses „Üben“ und „Erfahren“ sowie das Entwickeln eigener Interessen kommt unter anderem auch im Konzept der Erlebnispädagogik vor, was nahe legt, dass diese Form der Pädagogik besonders für die Kinder- und Jugendarbeit geeignet ist. Auch Heckmair und Michl (2008, S. 129) fragen sich „Ist die Erlebnispädagogik nicht generell eine jugendgemäße Methode, eine Pädagogik der Pubertät?“ Sie führen einige Thesen an, welche die Chancen der Erlebnispädagogik u. A. bei problematischen Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen herausarbeiten sollen (z.B. Aggression, Gewalt, Alkohol-, Drogenmissbrauch). Im Gegensatz zu Kurt Hahn lehnen die Autoren allerdings einen defizitorientierten Ansatz ab und sprechen sich so auch für die immer weiter verbreitete Entwicklung Erlebnispädagogik vermehrt auch als Präventivmaßnahme und nicht nur zu Therapiezwecken einzusetzen:

„Freilich braucht die Erlebnispädagogik keine Defizittheorie zu ihrer Legitimation. Sie ist nicht nur dazu da, gesellschaftliche Fehlentwicklungen zu korrigieren, Mängel der Erlebnisfähigkeit zu kompensieren. Womöglich ist sie nur eine an die Psychologie der Jugend besonders gut angepasste Methode“ (ebd. 2008, S. 132).

Sie verweisen außerdem auf das Kinder- und Jugendhilfegesetz, wo die Erlebnispädagogik zwar an keiner Stelle erwähnt wird, jedoch zahlreiche Schwerpunkte der Jugendarbeit angeführt werden, von denen einige eine unmittelbare Nähe zu erlebnispädagogischen Ansätzen zeigen, wie z.B. naturkundliche Bildung, Jugendarbeit im Sport, Spiel und Geselligkeit, internationale Jugendarbeit, Kinder- und Jugenderholung oder soziale Integration (ebd. 2008, S. 136).

Auch andere Autoren betonen die Chance der Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendarbeit:

„Nach einer langen Zeit positioneller Theoriekonzepte, die sich gegenseitig bekämpft und auszuschließen versucht haben [...], liegen heute Theorien und Konzepte zur Jugendarbeit vor, die aufeinander bezogen und miteinander kombiniert werden können und sollen. [...] Eine Stärke der gegenwärtigen Situation liegt also darin, dass die Erlebnispädagogik auf allgemeine Theorien der Jugendarbeit zurückgreifen und sich in ihnen kontextualisieren kann. Sie muss sich nicht mehr in Konkurrenz zu solchen Theorieansätzen fühlen, sondern kann sich in solche Modelle einbringen und ihren Beitrag, ihre

Besonderheit und ihr genuines Potential in solchen Kontexten wesentlich deutlicher und profilierter darstellen“ (Münchmeier, 2004, S. 7).

Ebendiese Kombination bzw. Verknüpfung zwischen Erlebnispädagogik und allgemeinen Theorien soll im Folgenden anhand den Konzepten bzw. Aspekten der Lebensweltorientierung und Sozialraumorientierung in der Jugendarbeit (siehe auch Kapitel 3) genauer betrachtet werden. Entsprechende Beispiele aus der Praxis werden schließlich im nächsten Abschnitt vorgestellt.

4.2.1 Sozialraumorientierung und Erlebnispädagogik

Das Konzept der Sozialraumorientierung wurde bereits kurz vorgestellt (vgl. 3.2.2). Es geht dabei u. A. um die Aneignung von (öffentlichen) Räumen durch Kinder und Jugendliche sowie die Verbindung der (verinselten) Räume ihrer Lebenswelt. Die heutige Situation vieler Kinder und Jugendlicher ist geprägt durch eine so genannte „Verinselung“ ihrer Sozialräume, was bedeutet, dass sie von einem Sozialraum (z.B. Schule) zum nächsten (z.B. Klavierunterricht) gebracht werden (oft mit dem Auto) und so oftmals kaum Bezug zu ihrer Nahumgebung haben. In der Aneignung und Inszenierung von Räumen (z.B. Sprayer, Skater) werden aber wichtige Potentiale gesehen: „Die grundlegende Idee dieses Ansatzes ist die, die Entwicklung des Menschen als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und als Aneignungsprozess der gegenständlichen und symbolischen Kultur zu verstehen“ (Deinet, 2007, S. 215)

So ergeben sich wichtige Bildungspotentiale für die Kinder und Jugendlichen:

„Kinder und Jugendliche lernen und bilden sich nicht nur in Institutionen der Schule, sondern insbesondere auch in ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern, Stadtteilen, vor allem auch im öffentlichen Raum. Diese Bereiche sind Orte des informellen Lernens, das die intentionalen Bildungsprozesse wesentlich mitprägt“ (ebd. 2007, S. 219).

In ihrem Sozialraum können die Kinder- und Jugendlichen soziale Kompetenzen in wechselnden Gruppen aneignen, sich im Umgang mit fremden Menschen in neuen Situationen üben und so ihren Handlungsraum und ihr Verhaltensrepertoire erweitern. Die Entwicklung wesentlicher Schlüsselkompetenzen wie Handlungskompetenz, Risikoabschätzung oder Neugier ist abhängig von der Struktur der jeweiligen Lebenswelten und der Fähigkeit des Individuums, sich seine Lebenswelt anzueignen.

Deinet (2007, S. 220ff) sieht gerade in der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie in erlebnispädagogischen Projekten das Potential zur Schaffung eigener Räume, „weil sie zu den wenigen gesellschaftlichen Bereichen gehört, die noch nicht so gesellschaftlich vordefiniert sind, wie etwa die Schule als klassische Bildungsinstitution [...]“.

Gerade in der offenen Arbeit scheinen sich Potentiale für vielfältige Prozesse der Veränderung von Räumen zu ergeben, was durch die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Unverbindlichkeit vieler Angebote ermöglicht wird – ein Umstand der u. A. auch ein Prinzip erlebnispädagogischer Arbeit darstellt. Diese kann laut Deinet in der Kinder- und Jugendarbeit einen guten Rahmen bilden:

„Erlebnispädagogische Ansätze erscheinen deshalb unter dem Aspekt des Aneignungsverhaltens von Kindern und Jugendlichen und als Risikoverhalten besonders interessant, weil sie eine Brücke schlagen zwischen pädagogisch inszenierten Räumen und dem Aneignungs- bzw. Risikobedürfnis von Jugendlichen allgemein“ (ebd. 2007, S. 221)

4.2.2 Lebensweltorientierung und Erlebnispädagogik

Thiersch (2007, S. 195ff) bezieht sich in seiner Abhandlung auf Abenteuererfahrungen im Kontext lebensweltorientierter Arbeit. Er sieht die Potentiale von Abenteuer als herausgehobene Unternehmungen in der Andersheit der Natur, der Distanz zum Alltag mit all seinen Bewältigungsaufgaben, der eigenen Zuständigkeit und der Durchhaltefähigkeit der Gruppe, der eigenen Verantwortung und der Bewältigung von Konflikten:

„Gegenüber der Komplexität und Unübersichtlichkeit von Alltagserfahrungen stützt dies das Wissen der Selbstzuständigkeit und gibt aus der Erfahrung von gelungener Bewältigung Zutrauen auch in anderen Herausforderungen. – So stärken sich Kompetenzen oder werden neue Kompetenzen geweckt, die im bisherigen Alltag nicht gebraucht und deshalb verschüttet waren, aber für ihn sich als attraktiv erweisen könnten“ (ebd. 2007, S. 206).

Der grundlegende Unterschied zwischen Erlebnispädagogik und lebensweltorientierter Sozialer Arbeit ist, dass Erstere auf das Besondere, das Intensive setzt, während die Andere auf den Alltag und alltägliche Bewältigungsaufgaben abzielt. So werden der Erlebnispädagogik auf der einen Seite Chancen als ein ergänzender, neue Optionen erschließender Weg eingeräumt, um so Kräfte für die Bewältigung des Alltags zu schaffen, was so nicht immer hinreichend gelingt. Andererseits besteht aber die Gefahr, dass das Abenteuer oder das Erlebnis zum Selbstzweck wird – Ein häufiger Kritikpunkt an der Erlebnispädagogik, welcher bereits in Kapitel 2 diskutiert wurde:

„Die Macht der ökonomischen und technischen Strukturen erzeugt Entfremdungen, Verunsicherungen, Verelendungen und Ausgrenzungen. [...] Menschen sind zunehmend mit der Zumutung, in diesen Verhältnissen zu Rande zu kommen, überfordert. [...] Solche strukturellen Probleme aber können im Horizont der Erlebnis- und Eventgesellschaft verdrängt werden. Erleben, Erlebnis und Erlebnisqualität suggerieren einen Glanz über die schwelenden und verhärteten Strukturprobleme der Gesellschaft und versöhnen die Menschen mit ihrer Situation, indem sie ihnen das kleine Glück authentischer Erlebnisse im großen Unbehagen so vermitteln, dass das Unbehagen und die sie erzeugenden Strukturprobleme verdeckt, ja tabuisiert bleiben“ (ebd. 2007, S. 197)

Erlebnispädagogik darf keine (strukturellen) Probleme in der Gesellschaft oder in den Erziehungshilfen überdecken, sondern muss in ihrem Konzept den Bedürfnissen der Adressaten angepasst sein. So ergeben sich trotz inhaltlicher Unterschiede der beiden Ansätze Chancen für eine sinnvolle Ergänzung des jeweils Anderen.

Eine individualpädagogische Maßnahme, die meist für besonders „schwierige“ Kinder und Jugendliche eingesetzt wird, sollte beispielsweise nicht für sich alleine dastehen, sondern muss gewisse Arbeitsstandards vorweisen können. Es geht um die Frage nach der individuellen Passung im Kontext einer lebensweltlich eingebundenen, vor allem auch biografisch gestützten Diagnose, nach der gemeinsamen Verhandlung über den Sinn dieser Maßnahme und die Frage nach der Rückkehr in den Alltag (ebd. 2007, S. 207).

Erlebnispädagogik und lebensweltliche Soziale Arbeit sind in ihren Inhalten vielleicht grundsätzlich entgegengesetzt, sie schließen sich jedoch nicht gegenseitig aus, sondern scheinen sich mit einem entsprechenden Konzept durchaus sehr gut zu ergänzen.

4.3 Erlebnispädagogische Arbeit in der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit

Nach dem kurzen theoretischen Abriss über mögliche Potentiale der Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendarbeit, soll nun der Blick in die Praxis erfolgen. Wie bereits mehrfach erwähnt, ist das Spektrum erlebnispädagogischer Angebote in verschiedenen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit immens groß und entsprechend unübersichtlich. Eine grobe Trennung kann durch die Einteilung in Projekte mit präventivem oder therapeutischem Charakter erfolgen. Weitere Unterscheidungspunkte sind die Zielgruppe sowie die konkreten Zielvorstellungen und die Dauer eines Projekts. Im Folgenden werden Praxisbeispiele aus drei Bereichen vorgestellt: Maßnahmen zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher z.B. in sozialen Trainings, intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung und Projekte aus der offenen Kinder- und Jugendarbeit.

4.3.1 Intensive individualpädagogische Maßnahmen

Erlebnispädagogik wurde vor einigen Jahren in der Jugendhilfe vor allem in Form von Langzeitindividualmaßnahmen in der stationären und ambulanten Erziehungshilfe eingesetzt. Diese Projekte waren für besonders schwierige Kinder und Jugendliche gedacht, und galten oft als eine Art „letzter Ausweg“ (vgl. Gilles, 2005, S.282). Diese Maßnahmen finden oft im Ausland statt, auf Segelbooten o. Ä. um für straffällige, drogenabhängige und schwer verhaltensauffälligen Kinder und Jugendliche eine Art

Inselsituation zu schaffen, um diese Problematiken effektiver bearbeiten zu können. (vgl. Heckmair & Michl, 2008, S. 138f) Auch wenn diese Maßnahmen trotz des hohen Aufwands ihren Nutzen haben (können), geraten sie immer wieder ins Kreuzfeuer der Kritik (vgl. ebd. S. 143ff; Heekerens, 2006, S. 18ff). Da diese Projekte eindeutig im therapeutischen Bereich liegen, ist es umso wichtiger ein entsprechendes Konzept dafür zu entwickeln: „Wichtig sind ein schlüssiges Konzept, die Definition der Ziele, erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen, therapiewillige Jugendliche, die einen Schritt in die Wildnis [...] machen wollen“ (Heckmair & Michl, 2008, S. 144).

Ein klassisches Medium der Erlebnispädagogik ist das Segeln. So bietet z.B. der Verein „livesails“ sechs bis zehnmonatige Segeltörns in der Nord- und Ostsee für Mädchen mit Problematiken wie dauerndes Regelverletzen, extreme Alkoholprobleme, psychiatrische Vorgeschichten, Autoritätsverweigerung oder Bindungs- und Beziehungsprobleme an. Durch die Enge des Bootes gibt es keine Ausweichmöglichkeiten, das heißt die Mädchen müssen sich mit ihren persönlichen Konflikten und den Anforderungen an Bord auseinandersetzen. Im Verlauf des Projekts wird auch an einer Anschlussperspektive gearbeitet und Ziele für die Zeit danach gesteckt, in der die Mädchen jedenfalls weiter betreut werden (Mohm & Zenk, 2004, S. 32ff).

Ein anderes Beispiel ist der „Erlebnishof Brandgraben“, der sich als ein sozialpädagogisches Angebot für Jugendliche ab dem 12. Lebensjahr versteht, die aufgrund massiver Problematiken nicht oder noch nicht wirksam in der Familie oder in einer stationären Einrichtung betreut werden können. Der Aufenthalt auf dem Bergbauernhof variiert je nach Problematik und Zielsetzung zwischen einigen Wochen und einem Jahr, wobei ein Jugendlicher im Turnusdienst von drei Pädagogen betreut wird. Die erlebnispädagogischen Maßnahmen werden je nach Bedarf in Projektform eingebaut, was z.B. ein Einstiegs- und Abschlussprojekt, eine spontane Krisenintervention ein Initiativprojekt bei Stagnation oder als Ergänzung der Alltags- und Freizeitgestaltung sein (Kofler, 2005, S. 38ff)

Der Verein „outback“, der ebenfalls schwierige Kinder und Jugendliche als Zielgruppe hat, ist ein Beispiel für intensive individualpädagogische Betreuung im Sozialraum. Hier wird versucht die auffällig gewordenen Jugendlichen, meist aus sozial benachteiligten Wohngebieten, wieder in ihrem Wohngebiet zu integrieren. Auch hier werden erlebnispädagogische Maßnahmen oft eingesetzt, um die Beziehungsarbeit zwischen Betreuungsperson und Jugendlichen zu fördern bzw. problematische Verhaltensweisen offen zu legen und zu thematisieren (Lockau & Jacobs, 2001, S. 168ff).

4.3.2 Erlebnispädagogische Projekte zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen

Die Bandbreite erlebnispädagogischer Projekte im Bereich der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung ist ausgesprochen vielfältig wie unterschiedlich, weshalb eine genauere Unterteilung der verschiedenen Maßnahmen den Rahmen dieser Arbeit sprengen und auch an der Fragestellung vorbei gehen würde. Die einzelnen Beispiele werden nur kurz angerissen, um einen groben Überblick über diese Projektvielfalt schaffen zu können.

Im Bereich der Schule findet man z.B. schulzeitbegleitende Bildungsangebote, welche die Persönlichkeitsentwicklung sowie soziale und emotionale Kompetenzen fördern und die Jugendlichen so auf den Einstieg in das Berufsleben vorbereiten sollen (Beck & Henseleit, 2004, S. 319ff), oder auch Projekte zur Drogenprävention (Just, 2004, S. 245ff), welche erlebnispädagogische Elementen beinhalten. Von kürzerer Dauer wären erlebnispädagogische Projektwochen, wo mit der Klasse Themen wie Kooperation, Gruppenfindung, Konfliktlösung usw. bearbeitet werden (z.B. Schmitt, 2004, S. 61).

Zahlreiche Projekte finden auch im Bereich der Jugendarbeitslosigkeit statt. Als Beispiel dient hier das einsemestrige Projekt „PASSAGE“ der Wildnisschule Schweiz, welches sich an Arbeit suchende Jugendliche richtet. Das Konzept basiert auf der Verknüpfung berufspädagogischer Aspekte mit einem handlungs- und erfahrungsorientierten – in diesem Sinne erlebnispädagogischen – Lernen. Das erlebnispädagogische Modell der Wildnisschule, die kreativ-rituelle Prozessgestaltung zieht sich durch den ganzen Kurs und soll den Jugendlichen helfen ihr persönliches Ressourcenprofil zu erkennen, soziale Schlüsselkompetenzen zu entwickeln sowie Selbstverantwortung und Selbstorganisation zu entwickeln (Guth, 2004, S. 413ff).

Auch im Bereich der Sozialen Trainings für jugendliche Straftäter/innen finden sich immer mehr Projekte, die handlungs- und erlebnisorientiert arbeiten, wobei die Dauer der Trainings sehr unterschiedlich sein kann. Die süddeutsche Netzwerk-Organisation SYNERGIE Soziales Training, arbeitet mit Jugendämtern und Jugendgerichten zusammen und baut ihre Trainingskurse methodisch „auf eine abgestimmte Rezeptur aus erlebnis- und handlungsorientierten Methoden und Grundzügen des Experience based Training (EbT), auf gestalt- und verhaltenspsychologische Ansätze und planerisch strukturierende Maßnahmen“ (Pakleppa, 2004, S. 125ff). Um zu vermeiden, dass die Jugendlichen nur mitlaufen, weil sie es eben müssen, ist in manchen Programmen das Solo, bei dem die Jugendlichen 24 Stunden alleine im Wald verbringen, bereits ein Fixpunkt. Durch dieses einschneidende Erlebnis werden die Meisten auf sich und ihre

eigenen Themen zurückgeworfen, was in der anschließenden Reflexion aufgegriffen werden kann (ebd. S. 126f; Bostel, 2004, S. 274ff).

Unter dem Motto „Erlebnispädagogik und Begegnung von Randgruppen“ finden sich ebenfalls Projekte aus den unterschiedlichsten Bereichen und Zielgruppen.

Der Jugendkurs „No Limits“ von der deutschen Alpenvereinsjugend bringt beispielsweise behinderte und nicht behinderte Menschen nach dem Tandem-Prinzip gemeinsam auf den Berg, um sich einerseits einer gemeinsamen Herausforderung zu stellen und andererseits von einander zu lernen (Hinrichs, 2004, S. 343ff).

Der Schweizer Invalidenverband organisierte ebenfalls eine Trekkingtour nach dem Tandem-Prinzip, wobei die Teilnehmenden Rollstuhlfahrer und Strafgefangenen waren (ebd. S. 348ff).

Eine internationale Begegnungsmaßnahme mit Jugendlichen aus Italien, Österreich und Deutschland, die in stationären Jugendhilfeeinrichtungen leben, stellte das „Regenbogenprojekt“ dar. Mit Hilfe eines stark handlungsorientierten Konzepts und dem intensiven Einsatz erlebnispädagogischer Aktionen sollten den Kindern und Jugendlichen positive Lern- und Lebenserfahrungen ermöglicht werden (Einwanger, 2004, S. 192ff).

4.3.3 Erlebnispädagogische Projekte in der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Auch in der offenen Kinder- und Jugendarbeit finden sich immer mehr Projekte, welche auf erlebnispädagogische Elemente zurückgreifen und an verschiedenste Zielgruppen gerichtet sind.

Das Modellprojekt „Kreuzkurs“ hatte zum Ziel, in einer strukturschwachen ländlichen Region in Mecklenburg-Vorpommern, eine neu strukturierte Jugendarbeit zu etablieren. In die Entwicklung sollten sowohl die Jugendlichen als Zielgruppe als auch vorhandene bzw. potentielle Mitarbeiter/innen miteinbezogen werden. Es wurde versucht, Jugendliche wie Erwachsene dazu zu motivieren, sich in diesem Bereich als ehrenamtliche Mitarbeiter/innen zu engagieren. Erlebnispädagogische Maßnahmen, z.B. mittels des Mediums Segeln, wurden mit den ehrenamtlichen Jugendlichen und Erwachsenen durchgeführt, um einerseits eine intensive Kontakt- und Beziehungspflege zu leisten und andererseits um persönliche und soziale Kompetenzen sowie Teamarbeit und Kooperation zu üben (Herold, 2004, S. 169ff).

Ein sozialraumorientiertes Inlineskate Projekt für Mädchen ab 12 Jahren wurde vom Verein für Erlebnispädagogik und Jugendsozialarbeit (VEJ) in Hannover durchgeführt. Die Mädchen kamen aus einem Sozialwohnungsquartier und hatten in Konkurrenz den Burschen kaum Möglichkeiten sich Spiel- oder Bewegungsflächen anzueignen:

„Über ein attraktives Medium (Inlineskaten) in Verbindung mit einem erlebnispädagogischen Konzept sollten Mädchen Erfahrungsräume angeboten werden, die ein selbstbewusstes, energisches Handeln und die Fähigkeit zur Selbstbehauptung fördern und in denen sie die Vorteile einer Solidarität unter Mädchen erfahren konnten. Im Wechsel von Aktion, Reflexion und der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt sollten die Möglichkeiten ihres Sozialraums ausgelotet und der eigene Handlungsspielraum erweitert werden“ (Grill, 2004, S. 306).

Dieses Projekt stellt die bereits weiter oben diskutierte Verbindung zwischen den Konzepten einer lebensweltlich- und sozialraumorientierten Sozialen Arbeit und der Erlebnispädagogik dar.

Das stadtteilorientierte Projekt „Move on Top“ in Dortmund hatte zum Ziel, Kinder und Jugendliche zu erreichen, die die herkömmlichen Angebote der Kinder- und Jugendförderung nicht oder nicht mehr erreichen. So wurde zu Beginn ein neun Meter hoher aufblasbarer Kletterturm in verschiedenen Stadtteilen aufgestellt, um so mit den Kindern und Jugendlichen in Kontakt zu kommen. In der zweiten Phase bestand schließlich die Möglichkeit an einer einwöchigen Kompaktphase teilzunehmen, welche die Steigerung des Selbstwertgefühls und die Erweiterung der individuellen Handlungskompetenzen als übergeordnete Ziele hatte (Beres, 2004, S. 313).

4.4 Erlebnispädagogik in der bewegungs- und sportbezogenen Jugendsozialarbeit

Die beiden folgenden Beispiele sind Vereine aus Deutschland, die sich auf eine bewegungs- und sportorientierte Jugendsozialarbeit konzentrieren. In den zahlreichen Projekten, die teilweise in Kooperation mit Schulen, Bezirken oder anderen Vereinen stattfinden, finden sich auch immer wieder erlebnisorientierte und –pädagogische Elemente, weshalb sie an dieser Stelle kurz vorgestellt werden sollen.

4.4.1 Verein für Sport und Jugendsozialarbeit (VSJ)⁸

Der VSJ wurde auf Initiative der Sportjugend Berlin gegründet. Als anerkannter freier Träger der Jugendhilfe und des Sports arbeitet er eng mit dem Landessportbund Berlin und seinen Vereinen und Verbänden zusammen.

Die Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche, die sich meist in schwierigen Lebenslagen befinden und von traditionellen Jugendhilfeeinrichtungen sowie Sportvereinen nur schwer erreicht werden. Der VSJ versucht mit niedrighschwelligen und bedürfnisorientierten

⁸ Homepage des VSJ: <http://www.sportjugend-berlin.de/571.html>

Sportangeboten mit der Möglichkeit zur Teilhabe, Gewaltprävention und soziale Integration zu fördern (Kiepert-Petersen, 2004, S. 291).

Der VSJ sieht seine Aufgabe darin, Alltags- und Lebenshilfe durch sportorientierte Jugendsozialarbeit zu leisten. Er positioniert sich und seine Projekte im Vorfeld der Sportvereine sowie in Kooperation mit Schulen:

„Bei sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen mit stark abweichendem Verhalten stoßen Sportvereine allerdings tendenziell an strukturelle und personelle Grenzen ihrer Problemlösungskapazität. [...] Daher ist es sinnvoll, im Vorfeld von Sportvereinen, professionelle Hilfe durch Projekte der sportbezogenen Jugendsozialarbeit auszusiedeln, die zusätzliche Aufgaben in der sozialpädagogischen Betreuung ‚schwieriger‘ Klientel übernehmen“ (ebd. S. 292).

Der Verein bietet unterschiedlichste Projekte an, in welchen erlebnispädagogische Elemente zur Verwendung kommen. So z. B. in einem sechsmonatigen vorberuflichen Qualifizierungsprojekt für Mädchen und junge Frauen. So werden zu Beginn zur Gruppenfindung aber auch zur Förderung sozialer Kompetenzen erlebnispädagogische Aktionen mittels des Mediums Sport angeboten, wie z.B. Klettern. Ein weiteres Beispiel sind Projekte im Rahmen von Schulsozialarbeit⁹: Zur Vermittlung sozialer Kompetenzen wie Verlässlichkeit, Ausdauer, Regelakzeptanz, Toleranz und zur Sucht- und Gewaltprävention wird speziell der Sport genutzt. Es werden Soziale Trainings im Hochseilgarten, Präventionswochen mit Schulklassen und regelmäßige Angebote im Klettern, Kanu, Fahrradwerkstatt, Ballsport, Tanz und Entspannung durchgeführt.

4.4.2 Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit (bsj Marburg) und das ABC-Modell (Adventure based counseling)

Der bsj ist in seinem Profil dem VSJ sehr ähnlich. Auch er richtet seine Angebote aus dem Bereich der bewegungs- und sportorientierten Jugendsozialarbeit vor allem an sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche. Mit den Projekten werden die Bereiche Freizeit, Schule sowie der Bereich der Berufsbildung abgedeckt. Der Verein organisiert auch Aktionen, die im Bereich City-Bound angesiedelt sind¹⁰.

Seit über zehn Jahren bereits hat der Verein die Grundüberlegungen des Lernkonzepts „Project Adventure“, welches in den USA entwickelt wurde, in die Arbeit mit Körper und Bewegung integriert und damit Programme in verschiedenen Bereichen wie Schule, Jugendarbeit, Soziale Trainingskurse etc. durchgeführt. Bei „Project Adventure“ handelt es sich:

⁹ vgl. <http://www.sportjugend-berlin.de/642.html>

¹⁰ vgl. <http://www.bsj-marburg.de/verein.html>

„um ein Arrangement von verschiedenen Aktivitäten, vertrauensbildende Aktivitäten und Spiele, Problemlösungsaufgaben (niedrige und hohe Abenteuerstationen), die das Ziel verfolgen, die schnelle Entwicklung von Gruppenprozessen zu fördern und zu unterstützen. Die unmittelbare Reflexion und Verarbeitung der unterschiedlichen Aktivitäten soll zudem eine realistische Einschätzung der eigenen Rolle und Verhaltensweisen ermöglichen und somit Chancen zur persönlichen Entwicklung und Veränderung öffnen“ (Eckern & Lindner, 1996, S. 115).

Die Programme tragen den Titel „Adventure based Counseling“, kurz das „ABC-Modell“ (ebd. S. 116f; Heckmair & Michl, 2008, S. 65f). Das Modell vertritt die Grundprinzipien der Erlebnispädagogik wie die Freiwilligkeit der Teilnahme, die gemeinsame Ziel- und Wertevereinbarung oder die Reflexion. Die einzelnen Elemente dieses „ABC-Modells“, wie Problemlösungsaufgaben oder hohe bzw. niedrige Seilelemente wurden bereits in Kapitel 2.2.4 als mögliche erlebnispädagogische Medien vorgestellt. In diesem Programm werden zusätzlich auch verstärkt Spiele eingebunden, die sehr stark an die „New Games“ Bewegung angelehnt sind. Sie dienen einerseits dem gegenseitigen Kennen lernen und andererseits dem Abbau von Berührungsängsten. Da es normalerweise keine Sieger oder Verlierer gibt, wird der Wettkampfcharakter durch die Schaffung eines imaginären Gegners wie z.B. der Zeit geschaffen, was ein gemeinsames Tun der Gruppe erfordert. Die Spiele besitzen einen hohen Aufforderungscharakter und sind für die meisten Teilnehmer/innen ungewöhnlich, was in der Reflexion die Chance eröffnen kann neue Handlungs- und Verhaltensstrukturen zu erkennen (Eckern & Lindner, 1996, S. 120).

Vieth (2000), selbst Mitarbeiter im Verein, weist auch auf Grenzen dieses Konzepts hin. Ein Punkt ist, dass dieses Konzept nicht für alle Zielgruppen gleichermaßen geeignet ist. Speziell sozial benachteiligte Jugendliche besitzen oft nicht den Bildungsstand und das Interesse sich auf Problemlösungsaufgaben einzulassen und können auch schwer mittels Metaphern einen Transfer in den Alltag vollziehen. Seiner Einschätzung nach können Exkursionen in Naturräume, die einen tatsächlichen und nicht nur gespielten Ernstcharakter haben, bei dieser Gruppe von Jugendlichen andere Zugangsmöglichkeiten eröffnen (ebd. S. 8f). Ein weiterer Punkt ist die Kompetenz der anleitenden Personen. Vieth zählt zahlreiche erforderliche Kompetenzen auf, die über Beziehungsarbeit, Konflikt- und Krisenbewältigung sowie der weiteren pädagogischen Nutzung derselbigen, Umgang mit der eigenen Autorität, Wissen über Wirkungsweisen von Aufgaben bis hin zu dem Wissen über den Sozialraum, den relevanten Umwelten der Jugendlichen reicht (ebd. S. 10ff).

Im Hinblick auf die Gruppe sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher ist er der Meinung, dass das ABC-Modell nur dann wirksam sein kann, wenn die Erfahrungen und Erkenntnisse im Alltag der Jugendlichen integriert und verankert werden können: „Das bedeutet zunächst, dass die Entscheidung über die Inhalte der Programme auf der Basis

der Kenntnisse über die Zielgruppe gefällt werden müssen. Der Ausgangspunkt der Überlegungen muss also ein Problem bzw. eine Fragestellung sein und nicht das Programm“ (ebd. S. 12).

4.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel sollte die große Vielfalt an erlebnispädagogischen Projekten in der Kinder- und Jugendarbeit bzw. den Hilfen zur Erziehung diskutiert und dargestellt werden. Die Bandbreite reicht von Projekten zur Prävention bis hin zu therapeutischen Maßnahmen mit schwer verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen.

Es zeigt sich, dass bei vielen Beispielen erlebnispädagogische Elemente als Ergänzung mit einer ganz bestimmten Zielsetzung (z.B. Aufbau der Beziehung zwischen Betreuungsperson und Jugendlichen) eingesetzt werden. Im Hinblick auf die Diskussion einer genauen Definition bzw. Abgrenzung der Erlebnispädagogik erscheint es wichtig genau hinzuschauen, ob in einem Projekt erlebnispädagogische Elemente nur eingesetzt werden weil sie eben Spaß machen oder zur Auflockerung dienen sollen, oder ob ein konkreter, ins Gesamtkonzept eingepasster Zielauftrag dahinter steht. Im ersten Fall besteht die Gefahr, dass die Erlebnispädagogik zusehends verwässert und schließlich dem Vorwurf gerecht wird, dass nur die „Action“ im Vordergrund steht.

In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, dass erlebnispädagogische Maßnahmen durchaus sinnvoll in die verschiedensten Projekte und Konzepte eingebaut werden können. Gerade weil die Erlebnispädagogik so vielfältig einsetzbar ist und in den unterschiedlichsten Bereichen der Jugendhilfe erfolgreich Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet, erscheint die Verknüpfung und gegenseitige Ergänzung der Methoden ein sinnvoller Weg zu sein, nicht zuletzt auch um mögliche „pädagogische Allmachbarkeits-Phantasien“ (Bostel, 2004, S. 269) zu vermeiden:

„Auf der Erlebnispädagogik lastet ein immer höherer Erwartungsdruck. Jugendliche, die im Rahmen der Jugendhilfe an erlebnispädagogischen Programmen teilnehmen, sollen sozial kompetenter werden. [...] Die Erlebnispädagogik, die ursprünglich auf eigene und unmittelbare Erfahrungen baute, wurde immer mehr zum Lernprogramm, das die zu machenden und erwünschten Erfahrungen bereits im Curriculum vorweg bestimmt. Man steckt oben Hochseilgärten und Teamaufgaben rein und unten kommen dann um die von uns vorbereiteten Erfahrungen reicheren Teilnehmer wieder raus“ (ebd. S. 269).

Lakemann (2005) stellt in seinem Buch „Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training“ vier Diplomarbeiten zu diesem Thema vor. Dabei handelt es sich um drei Arbeiten aus verschiedenen Bereichen der Jugendarbeit. Unabhängig von den sehr

unterschiedlichen Zielsetzungen und Anforderungen wurden in allen untersuchten Fällen zahlreiche wichtige individuelle und soziale Wirkungsimpulse festgestellt,

„die durch andere Methoden in dieser Form sicherlich nicht zu erzielen gewesen wären. Gleichzeitig haben unsere Fallstudien auch die Grenzen der Erlebnispädagogik realistisch gezeigt. Sie ist keine technische Methode, mit der sich Wirkungen vorprogrammieren lassen, aber sie zieht Impulse nach sich, die neue Dimensionen eröffnen und an die Personen, Gruppen und Teams selbstständig anknüpfen können“ (ebd. S. 176).

Dass die Erlebnispädagogik wirksam sein kann, ist also durchaus erwiesen, es bedarf jedoch entsprechender Rahmenbedingungen und eines durchdachten Konzeptes. Nicht zuletzt liegt es bei den Teilnehmer/innen ob sie sich auf die Maßnahme und damit auf die möglichen Lern- und Entwicklungschancen einlassen wollen, ganz im Sinn von Heinz von Foerster, der das Bild des Menschen als nicht-triviale Maschine prägte, bei welchem das Verhaltensoutput nicht gänzlich vorhersehbar ist, besonders wenn es um soziales Lernen geht (Lindenthaler, 2004, S. 40).

5 Verein Wiener Jugendzentren (VJZ)

Der Verein Wiener Jugendzentren wurde 1978 gegründet und ist mittlerweile mit über 30 Einrichtungen der größte professionelle Anbieter von Kinder- und Jugendarbeit in Wien. Als gemeinnütziger Verein werden die Einrichtungen im Auftrag der Stadt geführt und decken verschiedene Arbeitsbereiche ab: Neben dem Schwerpunkt, der offenen Kinder- und Jugendarbeit in Jugendzentren und Jugendtreffs gibt es noch die mobile Jugendarbeit, Gemeinwesenarbeit und Kurszentren. Die Kinder und Jugendlichen machen auch den Großteil der über 600.000 Kontakte aus, die pro Jahr in den Einrichtungen des VJZ gezählt werden¹¹.

Die gesellschaftspolitische Positionierung des VJZ lautet: „Wir wollen, dass Kinder und Jugendliche einen anerkannten Platz in der Gesellschaft erhalten, dass sie sich entfalten und als innovative Kraft an der Weiterentwicklung der Gesellschaft mitwirken können“ (Homepage VJZ).

5.1 Aufgaben und Ziele

Der Verein Wiener Jugendzentren ist geprägt von dem Selbstverständnis einer sozialräumlich orientierten Jugendarbeit:

„Sozialräumliche Orientierung sieht die Aneignungschancen und –möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im Stadtteil als zentralen Bezugspunkt der Ausrichtung der Jugendarbeit. Es stehen aber nicht so sehr die ‚objektiven‘ Strukturen im Vordergrund, sondern die lebensweltlichen Interpretationen, Deutungen und Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen bezüglich ihrer Lebensräume“ (Krisch¹², 2005, S. 462f).

Nachdem das Konzept der sozialräumlich orientierten Jugendarbeit bereits in den beiden vorherigen Kapiteln vorgestellt wurde, wird an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen.

Je nach Größe und Ausstattung wird in den Jugendzentren versucht, für möglichst viele Zielgruppen, „deren Benachteiligung sich unter anderem auch im fehlenden Zugang zu Räumen im Stadtteil manifestiert, offen zu sein und hier entsprechende Angebotsstrukturen zu entwickeln“ (ebd. S. 462).

Da die verschiedenen Einrichtungen in enger Wechselwirkung zu anderen sozialräumlichen Zusammenhängen des jeweiligen Stadtteils bzw. der Region stehen, ergeben sich natürlich unterschiedliche Problemlagen, Anforderungen und Interessen.

¹¹ vgl. <http://www.jugendzentren.at>

¹² Mag. Richard Krisch ist für die pädagogische Grundlagenarbeit im Verein Wiener Jugendzentren zuständig.

Dennoch lassen sich einige gemeinsame Schwerpunktsetzungen nennen, welche im Folgenden kurz erläutert werden sollen (vgl. ebd. S. 463ff).

Jugendkulturarbeit

Die jugendkulturellen Bedürfnisse, Ausdrucksformen sowie Interessen der Kinder und Jugendlichen werden nicht nur ernst genommen, sondern auch aufgegriffen und sollen durch „die aktive Förderung von musisch-ästhetischen Ausdrucksformen der Jugendlichen die Möglichkeit zum eigenverantwortlichen, gestaltenden und verändernden Handeln“ (ebd. S. 463) in den Vordergrund gestellt werden. Beispiele für solche Projekte, die auch oftmals von Jugendlichen selbst initiiert werden, sind Hip-Hop-Tanzkurse, DJ-Trainings, Internetzugang, Produktionen von Videoclips etc.

Sportorientierte Angebote und erlebnispädagogische Ansätze im Stadtteil

Sportliche Betätigung und Bewegung stellen einen wichtigen Teil der Angebote im Jugendzentrum dar, gerade weil die Bewegungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen durch verbaute und verregelte Wohnumwelten oftmals stark eingeschränkt sind. Dazu gehört auch die Nutzung von Turnhallen und Sportplätzen außerhalb der Schulzeiten. Die erlebnispädagogischen Angebote sollen u. A. darauf abzielen „abenteuerliche, erlebnisorientierte Situationen in der Stadt beziehungsweise im Stadtteil zu schaffen“ (ebd. S. 464).

Geschlechtsspezifische Angebote

Neben der Mädchenförderung, die innerhalb Jugendzentren des Jugendzentrums stattfindet (eigene Mädchentage, -Gruppen, -Wochenenden etc), wird auch versucht ihre Position im öffentlichen Raum zu stärken: „Im Sinne einer sozialräumlichen Ausrichtung beschränken sich die Mädchenangebote nicht auf die Einrichtung, sondern versuchen sich nach ‚außen‘ zu erweitern und Aneignungsmöglichkeiten in öffentlichen Räumen zu sichern“ (ebd. S. 464).

Neben der Mädchenarbeit gibt es auch noch die Burschenarbeit, die ebenfalls als durchgängiges Arbeitsprinzip innerhalb der Jugendarbeit verstanden wird.

Unterstützung in der Phase der Berufsfindung/Arbeitsmarktintegration

In den Jugendzentren und –Treffs wird versucht, durch praxisrelevante Projekte zu den Bereichen Berufsfindung, Ausbildung, Arbeitslosigkeit die Jugendlichen zu unterstützen und gleichzeitig vom individuellen subjektiven Versagensdruck zu entlasten. Durch verschiedene Gruppenarbeiten zu diesem Thema, die Beteiligung an verantwortungsvollen Funktionen im Jugendzentrum (DJs, Barkeeper etc.) oder die

Durchführung selbstinitiiierter Projekte (z.B. Partys) kann zu einer Unterstützung des Selbstwertes beigetragen werden.

Ausbau von herausreichenden Arbeitsansätzen

Ziel der herausreichenden Arbeit der Jugendzentren ist es, infrastrukturelle Verbesserungen für die Kinder und Jugendlichen im Stadtteil zu erreichen und die Aneignung von Räumen im Stadtteil zu fördern. Dies geschieht einerseits über regelmäßige Stadtteilrundgänge, Einmischung in jugendpolitische Diskussionen, die Unterstützung Jugendlicher bei der Erweiterung und Mitgestaltung im öffentlichen Raum, sowie regelmäßig stattfindende, oft bewegungs- und sportorientierte, Aktivitäten für Kinder und Jugendliche im Stadtteil (z.B. Turniere).

Partizipation/Politische Bildung

Durch die sozialräumliche Orientierung des VJZ wird versucht die Mitsprache und Mitgestaltung durch die Jugendlichen bei Stadtteilbelangen, Planungsvorhaben oder der Aus- bzw. Umgestaltung von öffentlichen Räumen zu fördern und zu unterstützen. Probleme wie zunehmende Jugendarbeitslosigkeit, die Verdrängung Jugendlicher aus öffentlichen Räumen oder die ungelöste Integrationsproblematik lassen das „Modewort“ Partizipation allerdings auch in einem etwas anderen Licht erscheinen: „Ausgeschlossen von der gesellschaftlichen Teilhabe kann Jugendlichen nicht ohne Zynismus ‚Partizipation‘ abverlangt werden. Vielmehr geht es darum, politische Zusammenhänge und individuelle Schicksale argumentativ zu verbinden, Jugendliche zu politisieren und damit Partizipation als Ausschnitt eines umfassenden politischen Bildungsbegriffes zu konzipieren“ (ebd. S. 466).

Hinsichtlich der Qualitätssicherung gibt es im Verein ein internes Fort- und Weiterbildungsprogramm, wo neben aktuellen thematischen Entwicklungen und Schwerpunkten auch wissenschaftliche Zugänge, fachliche Standards, aktuelle Diskussionsbestände und methodische Ansätze zugänglich gemacht werden. Diese Seminare, Workshops und Tagesschulungen decken ein breites Spektrum verschiedenster Thematiken ab, wie z.B. Politische Bildung, Gender, Medienpädagogik, Gewalt, Kommunikation und Selbstreflexion, Erlebnispädagogik und vieles mehr (Jahresbericht VJZ, 2007, S.52).

Neben den Fortbildungen gibt es regelmäßig stattfindende Arbeitskreise zu verschiedenen Themenbereichen, wie z.B. Herausreichende Arbeit, Mädchenarbeit, Burschenarbeit oder Erlebnispädagogik.

5.2 *Erlebnispädagogik im VJZ*

In diesem Abschnitt soll ein Überblick über die erlebnispädagogischen Aktivitäten im Verein geschaffen werden. Dieser kurze Abriss bildet den Ausgangspunkt für den anschließenden qualitativen Teil dieser Arbeit, welcher auf Interviews mit Teilnehmern und Teilnehmerinnen aus dem Arbeitskreis Erlebnispädagogik sowie der Leitung desselbigen basiert.

5.2.1 **Der Arbeitskreis Erlebnispädagogik**

Das „Herzstück“ der erlebnispädagogischen Arbeit im VJZ bildet der Arbeitskreis Erlebnispädagogik, der vor mittlerweile 10 Jahren von Thomas Wielander und einem Kollegen ins Leben gerufen wurde. Einmal im Monat treffen sich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus ca. 16 verschiedenen Einrichtungen in immer anderen Jugendzentren, um so auch die Räumlichkeiten und Materialressourcen der einzelnen Standorte kennen zu lernen.

Inhaltlich geht es im Arbeitskreis um verschiedenste Themen der Erlebnispädagogik, wobei Sicherheitsaspekte, Material- und Knotenkunde die „Basics“ darstellen und sich mit Vertrauensübungen, Kooperations- und Problemlösungsaufgaben sowie Reflexions-Übungen ablösen. Weitere Themen sind die Seilarbeiten, City Bound (vgl. Kapitel 2.2.4), Spielgeschichten sowie Land-Art¹³.

Zu diesen Themen finden auch immer wieder vereinsinterne Fortbildungen statt, wie z.B. die Ausbildung zum Seiltrainer/in. (vgl. Lang, 2003, S. 6ff)¹⁴ Die im Arbeitskreis behandelten Themen reichen auch noch weiter und schließen ebenfalls natursportliche Aktivitäten wie z.B. Klettern oder Kanu fahren mit ein.

Die Inhalte des Arbeitskreises werden einerseits vom gemischtgeschlechtlichen Leitungsteam vorbereitet und andererseits von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen selbst. Diese Projekte werden im Arbeitskreis vorgestellt und meistens auch mit der gesamten Gruppe durchgeführt. So entsteht ein sehr praxisorientierter Austausch, welcher durch regelmäßig stattfindende Diskussionen zu aktuellen Entwicklungen der Erlebnispädagogik ergänzt wird. Auch die Auseinandersetzung mit Qualitätsmerkmalen der Erlebnispädagogik im Verein ein ständiges Thema¹⁵.

¹³ Bei der Methode der Land Art geht es darum mit Naturmaterialien kreativ in Aktion zu treten. Ursprünglich handelt es sich dabei um eine Kunstströmung.

¹⁴ <http://www.jugendzentren.at>

¹⁵ ebd.

5.2.2 Erlebnispädagogische Projekte im Verein

Einleitend soll an dieser Stelle eine Standortbestimmung der Erlebnispädagogik im VJZ im Hinblick auf die verschiedenen Reflexionsmethoden angeführt werden:

„Grundsätzlich kann gesagt werden, dass zum jetzigen Zeitpunkt die Methoden ‚auf die Kraft der Erfahrung setzen‘, ‚die Erfahrung kommentieren‘, ‚die Erfahrung reflektieren [...] als Standard gebräuchlich sind. [...] Andere, tiefer gehende Methoden werden aus den verschiedensten Gründen nicht angewandt. Dies liegt zum einen an der nötigen Fortbildung und zum anderen zeigt uns hier die Zielgruppenfluktuation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit deutliche Grenzen auf“ (Wielander, 2003, S. 53).

Im Folgenden werden exemplarisch einige Projekte zum Thema Erlebnispädagogik im Verein vorgestellt. Diese stellen natürlich nur einen kleinen Teil der zahlreichen erlebnispädagogischen bzw. erlebnisorientierten Aktionen in den einzelnen Einrichtungen dar. Weitere Projekte sind auf der Homepage des VJZ nachzulesen.

Kletteraktion mit Jugendlichen des Berufsförderungsinstituts Wien (BFI)

Im Jahr 2002 entstand ein Klettergarten am Gelände der zentralen Geschäftsstelle des VJZ, der vom Arbeitskreis Erlebnispädagogik konzipiert und gebaut wurde (Lang, 2003, S. 9). Die vier eintägigen Kletteraktionen mit lehrstellensuchenden Jugendlichen, welche an einer Berufsorientungsmaßnahme des BFI teilnahmen, stellten das „Einweihungsprojekt“ des Klettergartens dar. Die Aktion wurde von eingeschulten Mitarbeiter/innen des Arbeitskreises durchgeführt und hatte Themen wie die Stärkung des Selbstvertrauens, Förderung von Eigenverantwortlichkeit und die Möglichkeit persönliche Grenzen und Fähigkeiten auszuloten und zu erweitern zum Ziel.

Die einzelnen Programmpunkte bauten aufeinander auf (Aufwärmspiele, Kooperationsübungen, Sicherheitsaspekte, Kletteraktion) und wurden mit einer abschließenden Reflexionsrunde abgerundet, um „das Erfahrene“ und „Gelernte“ – Handlungskompetenz und Selbstbewusstsein der Teilnehmer/innen zu verfestigen und positiv zu verstärken (Wielander, 2003, S. 39ff).

Spielgeschichten

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten Spielgeschichten aufzubauen und zu inszenieren:

„Spielgeschichten werden in Korrespondenz zu spannenden Ernstsituationen konzipiert, sie verstehen sich als Szenarien anhand derer Menschen in kleinen Gruppen zusammenkommen, Probleme lösen müssen und dabei neue oder schlummernde Fähigkeiten und Möglichkeiten in sich entdecken“ (Wielander, 2005).

Ein Beispiel für eine solche Spielgeschichte ist eine Aktion in einem Jugendzentrum, wo eine fiktive Firma sich anbot, für die Kinder und Jugendlichen ein Fest zu organisieren,

wenn sie bestimmte Aufgaben lösen bzw. auch einen teilleistungsbehinderten Jugendlichen mit einbinden würden. Die Geschichte zog sich über mehrere Termine, wobei die Teilnehmer/innen in den Briefen dieser Firma namentlich angesprochen und an den jeweils nächsten Termin erinnert wurden. Dadurch wurden eine „Ernstsituation“ und Verbindlichkeiten geschaffen. Die Aufgaben bestanden aus Kooperationsübungen, welche die Teilnehmer/innen gemeinsam lösen mussten. Den Anreiz bot das Fest, welches bei erfolgreichem Abschluss in Aussicht gestellt wurde (Wielander, 2003, S. 18ff).

Wochenendfahrt auf die Burg Wildegg

Diese Wochenendfahrt mit Roma Kindern wurde u. A. mit erlebnispädagogischen Elementen aufgebaut. Neben verschiedenen Kooperationsspielen fanden Aktionen aus dem Bereich Land Art, Übungen zur Natursensibilisierung sowie eine Nachtwanderung statt. Eine übergreifende Spielgeschichte bildete den roten Faden für diese Tage. Beobachtbar war dabei eine positive Veränderung der Beziehungen zwischen Jugendlichen und Betreuungspersonen. Durch ein solches Wochenende können sich neue Blickwinkel und Wahrnehmungen auf beiden Seiten ergeben, auf die in weiterer Folge im offenen Betrieb aufgebaut werden kann.

So ermöglichte beispielsweise die Nachtwanderung neue Erfahrungen für die Jugendlichen. Weitere Inhalte waren Herausforderung ohne Überforderung (Chickenwalk, eine Übung aus der mobilen Seilarbeit), Kooperation und Auseinandersetzung, einerseits mittels der Kooperationsaufgaben und andererseits mittels lebensweltnahen Themen wie Rauchen, Einkaufen, Essen kochen etc. (Tesulov, Schwarz & Wielander, 2009, S. 22ff).

Stadtpiraten am Wienerberg

An diesem Projekt nahmen Gruppen von neun Einrichtungen mit insgesamt mehr als 100 Kindern und Jugendlichen teil. Jede Gruppe erhielt eine Schatzkarte anhand derer sie ihren Startpunkt am Wienerberg finden musste. Nach erfolgreichem Abschluss einer Station gab es einen Stempel und einen Hinweis wo sich die nächste Station befand. Insgesamt gab es fünf „Aktivstationen“ und drei „Kreativstationen“. Das Ziel dieser Aktion, die mit einem Abschlussfest abgerundet wurde, war es, den Kindern Abenteuer, Bewegung und Spaß an der Natur zu vermitteln (Jahresbericht VJZ, 2007, S. 17).

Diese Aktion ist ein Beispiel für erlebnisorientierte Aktionen für mehrere Teilnehmer/innen. Weitere Beispiele wären z.B. Kistenklettern bei einem Bezirksfest oder das Detektivspiel „Missis X“.

“Be a part @jugendtreff” Arthaberbad

Im Frühjahr 2005 wurde unter Beteiligung von Jugendlichen mit dem Bau des Jugendtreffs Arthaberbad begonnen. In Kooperation mit dem AMS sollte es den Jugendlichen ermöglicht werden handwerkliche Tätigkeiten unter fachkundiger Anleitung auszuprobieren, um so in mögliche spätere Berufsfelder hineinschnuppern zu können. Die insgesamt 16 Jugendlichen erhielten während der gesamten Projektdauer von sechs Monaten sozialpädagogische Betreuung, die aufgrund unterschiedlicher Problematiken (finanzielle Notlagen, Suchtproblematiken etc) für die fortlaufende Teilnahme bzw. Beendigung des Projekts als sehr wichtig eingestuft wurde. Die Ziele waren also neben der fachlichen Qualifikation die Stärkung des Selbstwertgefühls, Förderung individueller Stärken, Teamfähigkeit, Zielfindung/Zielüberprüfung etc.

Zum Einstieg fand eine dreitägige Aktion im Waldviertel statt mit den Hauptthemen Gruppenfindung und Identitätsbildung. Diese wurden in einem abwechslungsreichen Programm, in welchem sich Theorie, Spiele bzw. Methoden aus der Erlebnispädagogik und Freizeitprogramm mischten, bearbeitet und reflektiert. Diese zuvor genannten Themen wurden während des Projekts in regelmäßigen Gruppennachmittagen behandelt. Da diese Einheiten bei den Jugendlichen eher unbeliebt waren, wurde neben anderen Methoden auch die Erlebnispädagogik eingesetzt um bestimmte Thematiken entsprechend zu bearbeiten. Das Projekt wurde abschließend von den Mitarbeiter/innen wie auch den Teilnehmer/innen als sehr erfolgreich empfunden. (Halbjahresbericht AK EP, 2005)

Dieses Projekt fand zwar nicht im Bereich der offenen Arbeit statt, wurde allerdings von Mitarbeiter/innen des VJZ (in Kooperation mit dem AMS) konzipiert und durchgeführt und ist an dieser Stelle vor allem wegen dem fixen Bestandteil erlebnispädagogischer Aktionen bzw. Elemente im Gesamtkonzept erwähnenswert.

Abschließend soll noch kurz eine Analyse erlebnispädagogischer Tätigkeiten im Verein vorgestellt werden, die im Rahmen einer Diplomarbeit entstand. Kircher (2008, S. 44ff) suchte in Tätigkeitsberichten aus den Jahren 2005 und 2006 nach Berichten über erlebnispädagogische Maßnahmen (insgesamt 44 Berichte), die mittels differenzierter Kategorien ausgewertet wurden und kam zu folgenden Ergebnissen:

- 13 der 44 Aktionen konnten der Seilarbeit zugeordnet werden. Darunter fallen Aktionen wie Klettern, Chickenwalk, Kistenklettern und andere Seilelemente.
- 15 Aktionen fielen in den Bereich City Bound. Dazu zählen z.B. Rätselrallyes oder Spielgeschichten.

- 12 Aktionen konnten dem Bereich Ferienfahrten bzw. Übernachtungsaktionen zugeordnet werden.
- Reflexion: „Je nach Art der angebotenen Aktion unterscheidet sich auch die zur Anwendung kommende Reflexionsart, bzw. entscheidet sich, ob eine separate Reflexion durchgeführt wird oder die Aktion für sich zu stehen hat“ (Kircher, 2008, S. 47). Die Analyse ergab, dass 19 Aktionen dem Modell „the mountains speak for themselves“ zuzuordnen sind und 31, die nach dem Modell „Outward Bound Plus“ durchgeführt wurden.

Diese Aufgliederung stellt allerdings nur ein Teil der durchgeführten Analyse dar. Außerdem ist darauf hinzuweisen dass der Analyseraster nicht den Anspruch hat „eine allen wissenschaftlichen Kriterien entsprechende Dokumentenanalyse zu entsprechen und dient mehr dem Zweck, ein Abbild, ein gewisses Gefühl von der stattfindenden Arbeit und den angebotenen Aktionen zu schaffen“ (ebd. S. 44). Die Analyse erscheint jedoch ausreichend, um die (erlebnispädagogische) Arbeit des VJZ im Überblick darstellen zu können.

Qualitativer Teil

6 Ausgangslage und Forschungsmethode

6.1 Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Wie bereits zu Beginn dieser Arbeit erwähnt findet man Erlebnispädagogik mittlerweile in den unterschiedlichsten Bereichen, wobei der Begriff zusehends inflationärer gebraucht wird, u. A. auch weil bis heute noch keine wirklich anerkannte Definition existiert. Es gibt auch kritische Stimmen welche das Konzept der Erlebnispädagogik teilweise in Frage stellen, wie in Kapitel 2 näher darstellt wurde.

Ein Bereich, in dem die Erlebnispädagogik häufig angewandt wird, ist die Kinder- und Jugendarbeit. In Österreich ist u. A. der Verein Wiener Jugendzentren eine große Institution im Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit, die seit ca. zehn Jahren erlebnispädagogischen Methoden einsetzt. Aufgrund der langjährigen Erfahrung auf diesem Gebiet erschien der Verein als Forschungsfeld für diese Arbeit besonders gut geeignet.

Ziel dieser Arbeit ist es, die individuellen Ansichten und Zugänge zum Thema Erlebnispädagogik im Verein zu beleuchten, um Möglichkeiten und Grenzen der Erlebnispädagogik in der offenen Kinder- und Jugendarbeit einschätzen zu können.

Wie bereits in der Einleitung beschrieben, ergibt sich somit die zentrale Fragestellung:

Welche Bedeutung hat die Erlebnispädagogik:

- *Für die Leitung des Vereins*
- *Für die Leitung des Arbeitskreises*
- *Für die einzelnen Mitarbeiter/innen,*

und inwieweit weichen die verschiedenen Zugänge voneinander ab?

Diese wird durch folgende Fragestellungen ergänzt:

- Welche unterschiedlichen Zielsetzungen gibt es im Verein Wiener Jugendzentren in der Arbeit mit Erlebnispädagogik?
- Welche Methoden werden verwendet, um diese Ziele zu erreichen?
- Welche Qualitätsansprüche existieren im Verein und unter den Mitarbeiter/innen im Zusammenhang mit Erlebnispädagogik?

6.2 *Qualitative Interviews*

Um die oben genannten Fragestellungen hinreichend beantworten zu können, wurde das qualitative Interview als die am besten geeignete Forschungsmethode gewählt. Es sollte versucht werden dadurch eine möglichst genaue Vorstellung über die Arbeit in der Praxis zu bekommen. Die Interviews können als problemzentrierte Experteninterviews eingestuft werden. „Beim problemzentrierten Interview verbindet sich ein Leitfaden, dessen Struktur vorher vom Forscher ausgearbeitet worden ist und der zur thematischen Orientierung während des Interviews dient, mit den frei erzählenden Sequenzen des Befragten.“ (Lamnek, 2002, S.172). Der Leitfaden wurde in Anlehnung an die vorher ausgearbeitete Theorie bzw. die zentrale Fragestellung der Arbeit entwickelt und ist im Anhang zu finden. Die Fragen wurden verschiedenen Themenbereichen zugeordnet und jeweils mit Nachfragen ergänzt. Bei den Interviews stand der Gesprächscharakter sehr stark im Vordergrund um auf Äußerungen der Befragten entsprechend eingehen zu können, wobei der Leitfaden der Orientierung diente, um nicht vom eigentlichen Thema abzukommen. Ein weiterer Grund für die Verwendung eines gut ausgearbeiteten Leitfadens war die Möglichkeit die Interviews in weiterer Folge inhaltlich auch vergleichen zu können.

Die Bezeichnung Experteninterviews wurde deshalb gewählt, da alle befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bereits seit einigen Jahren den Arbeitskreis Erlebnispädagogik besuchen bzw. größtenteils zusätzliche Ausbildungen im Bereich der Erlebnis- und Outdoorpädagogik haben. Weiters sind sie die Personen, welche im täglichen Betrieb mit den Kinder und Jugendlichen arbeiten und erlebnispädagogische Aktionen durchführen und sind somit als Experten und Expertinnen auf diesem Gebiet zu bezeichnen.

Neben je drei weiblichen und männlichen Mitarbeitern wurde weiters das gemischtgeschlechtliche Leitungsteam des Arbeitskreises sowie der pädagogische Fachbereichsleiter für Erlebnispädagogik befragt.

Die folgenden Personen haben sich freundlicherweise für ein Interview bereit erklärt:

Schmuckermair Lukas

Berger Isolde

Rinner Monika

Pittermann Andreas

Kudrna Rainer

Lindtner Ruth

Wehowar Sandra

Wielander Thomas

Nemeth Peter

Die Interviews fanden von Juli bis September 2009 statt und dauerten zwischen 45 und 60 Minuten. Die Tonbandaufnahmen wurden anschließend transkribiert, wobei hier der Fokus hauptsächlich auf der sprachlichen Wiedergabe der Interviews lag. Pausen oder ähnliche Merkmale wurden der Vollständigkeit halber zwar mit transkribiert, in der Auswertung allerdings nicht berücksichtigt. Die genaue Erklärung der Transkription ist am Anfang der einzelnen Interviewprotokolle zu finden.

6.3 Darstellung der Auswertungsmethode

Für die Auswertung der Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt. Das folgende allgemeine Ablaufmodell, bestehend aus neun Stufen, beschreibt die einzelnen Arbeitsphasen, wobei die ersten fünf Punkte oben bereits beschrieben wurden:

- Festlegung des Materials welches untersucht werden soll
- Analyse der Entstehungssituation
- Formale Charakterisierung des Materials (in welcher Form liegt es vor)
- Richtung der Analyse
- Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung
- Bestimmung der Analysetechnik (Zusammenfassung, Explikation oder Strukturierung)
- Definition der Analyseeinheit (welche Textteile werden ausgewertet)
- Analyse des Materials und
- Interpretation (Lamnek, 2005, S. 518).

Für die Analyse der Interviews wurde die Methode der Zusammenfassung gewählt: „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2003, S. 58 zit. n. Lamnek, 2005, S. 520). So werden durch Auslassungen, Generalisierungen, Integrationen etc. abstrakte Aussagen gewonnen, welche als Paraphrasen bezeichnet werden. Diese werden unter bestimmten Kategorien subsumiert und zur Kennzeichnung und Beschreibung des Einzelfalls herangezogen (Lamnek, 2005, S. 520). Die Zusammenfassung der Inhalte erfolgt nach bestimmten Interpretationsregeln, die jedoch an dieser Stelle nicht weiter beschrieben werden.

Das folgende Beispiel soll das Vorgehen bei dieser Analysetechnik verdeutlichen:

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
glaube, dass die Reflexion dazu gehört	Reflexion wichtig	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion in einem geschützten Setting wichtig um Geschehenes aufzuarbeiten • Manchmal schaffen sie es nicht mehr
Man nimmt sich nicht die Zeit zu reflektieren über das was man getan hat	Keine Zeit für Reflexion	
Schlechtes Gefühl wird ohne Reflexion nicht aufgearbeitet	Aufarbeitung durch Reflexion	
Geschütztes Setting wichtig, Gesprächsregeln	Geschütztes Setting und Gesprächsregeln wichtig	
Manchmal schaffen sie es nicht mehr darüber zu reden	Manchmal schaffen sie es nicht	

So werden einzelne Aussagen zu einem bestimmten Thema zusammengefasst und generalisiert, um die verschiedenen Standpunkte der befragten Personen darstellen zu können. Die Bildung der Paraphrasen sowie die weitere Generalisierung erfolgte in dieser Arbeit handschriftlich. Die wesentlichen Aussagen der Interviewten zu einer der vorab gebildeten Kategorien wurden in eine Übersichtstabelle eingetragen (siehe Bild Übersichtstabelle 1), um sie miteinander vergleichen zu können. Auf Grundlage dieser Aufzeichnungen erfolgte in einem weiteren Arbeitsschritt die Bildung von Paraphrasen, wie sie in der Tabelle oben beispielhaft dargestellt sind. Diese verallgemeinerten Aussagen wurden wiederum in eine weitere Übersichtstabelle (Übersichtstabelle 2) eingetragen. Aufgrund dieser Strukturierung des Ausgangsmaterials konnten schließlich die verschiedenen Standpunkte der Befragten zu den einzelnen Kategorien herausgearbeitet werden.¹⁶

¹⁶ Die Übersichtstabellen 1 und 2 finden sich auf der beiliegenden CD.

Übersichtstabelle 1

6.4 Darstellung der Kategorien

Die abstrakten Paraphrasen werden, wie oben bereits erwähnt, verschiedenen Kategorien zugeordnet. Diese Kategorien wurden anhand des Leitfadens und den Inhalten der Interviews ausgewählt und werden im Folgenden näher vorgestellt.

6.4.1 Abgrenzung bzw. Definition Erlebnispädagogik

Hier geht es um die persönliche Definition von Erlebnispädagogik. Dazu gehören Kriterien, die von den Befragten als wesentlich erachtet werden um überhaupt von Erlebnispädagogik sprechen zu können, Aussagen darüber, was Erlebnispädagogik für sie ausmacht sowie Abgrenzungen zu anderen Bereichen.

Es geht hier allerdings nicht um die Bestimmung einer allgemein gültigen Definition von Erlebnispädagogik, sondern um ein besseres Verständnis zu erhalten, vor welchem persönlichen Hintergrund die Befragten erlebnispädagogische Aktionen in der Praxis einsetzen.

6.4.2 Reflexion

Unter diese Kategorie fallen sämtliche Aussagen, die mit dem Thema Reflexion zu tun haben. Es geht um die Bedeutung der Reflexion in der Erlebnispädagogik, im Speziellen

in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, Besonderheiten, die sich in der offenen Arbeit ergeben, wie Reflexion in der Praxis eingesetzt wird und was es dabei zu beachten gilt.

6.4.3 Transfer und Wirksamkeit

Hier geht es um die persönliche Einschätzung der Befragten in Bezug auf die Wirkung erlebnispädagogischer Maßnahmen, wobei hier der Fokus wieder auf der offenen Kinder- und Jugendarbeit im Speziellen liegt. Dazu gehören auch Aussagen darüber, welche Faktoren den Transfer bzw. die Wirksamkeit beeinflussen, welche Konsequenzen sich daraus für die Praxis in der offenen Arbeit ergeben, anhand welcher Kriterien die Befragten einen möglichen Transfer bzw. eine mögliche Wirkung für sich beurteilen bzw. welche Erfahrungen und Beobachtungen sie diesbezüglich schon gemacht haben.

6.4.4 Ziele

Unter diese Kategorie fallen sämtliche Aussagen über mögliche Zielsetzungen bei erlebnispädagogischen Aktionen. Es geht darum sich anzuschauen, in welchem Kontext und mit welcher Intention Erlebnispädagogik eingesetzt wird und in welchen Situationen und Problemlagen sie anderen Methoden vorgezogen wird.

6.4.5 Medien und Aktivitäten

Da die Erlebnispädagogik eine große Vielfalt an Medien benutzt, um Lernmöglichkeiten zu eröffnen, soll in dieser Kategorie ein Überblick über die Medien und Aktivitäten geschaffen werden, die in der offenen Arbeit hauptsächlich zum Einsatz kommen. Darunter fallen auch Aussagen der Befragten über die Gründe sich für eine bestimmte Aktivität zu entscheiden bzw. welche Vorzüge die einzelnen Medien mit sich bringen.

6.4.6 Chancen der Erlebnispädagogik

Diese Kategorie umfasst alle Aussagen über die Potentiale und Möglichkeiten, welche die Erlebnispädagogik bietet. Der Fokus liegt wieder speziell auf der offenen Kinder- und Jugendarbeit, welche andere Rahmenbedingungen mit sich bringt als z.B. fix bestehende WGs oder Therapiegruppen. Es geht um die Einschätzung der Befragten, was man mit Erlebnispädagogik in diesem Bereich bewirken kann.

6.4.7 Grenzen der Erlebnispädagogik

Ergänzend zu der vorhergehenden Kategorie geht es hier um die Grenzen, die sich für die Erlebnispädagogik in der offenen Arbeit ergeben. Dies umfasst Aussagen über Grenzen, die sich im Zuge der Alltagsarbeit im Jugendzentrum ergeben, Grenzen, die durch die Zielsetzungen des Vereins entstehen sowie allgemeine Grenzen in der Erlebnispädagogik.

6.4.8 Qualitätsansprüche

Diese Kategorie umfasst sämtliche Aussagen der Befragten zum Thema Qualität in der Erlebnispädagogik. Kriterien, die für sie unerlässlich bei der Durchführung einer erlebnispädagogischen Aktion sind sowie Punkte, die ein Scheitern begünstigen können fallen beispielsweise unter diese Kategorie.

6.4.9 Stellenwert von Erlebnispädagogik

In dieser Kategorie geht es einerseits um den persönlichen Stellenwert, den Erlebnispädagogik für die Befragten in ihrer Arbeit einnimmt und andererseits um den Stellenwert den erlebnispädagogische Aktionen im Gesamtkonzept des Vereins Wiener Jugendzentren haben.

7 Darstellung der Ergebnisse anhand der Kategorien

In diesem Kapitel werden die Interviewergebnisse dargestellt. Wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, werden die für die Analyse relevanten Gesprächsinhalte in den einzelnen Kategorien verglichen und wesentliche Aspekte herausgearbeitet. Es wird versucht die verschiedenen Positionen zu einem bestimmten Thema herauszuarbeiten, um eine möglichst umfassende Gegenstandsbeschreibung zu schaffen, anhand welcher im nächsten Kapitel schließlich eine Interpretation der Ergebnisse sowie weitere Schlussfolgerungen und Hypothesen erarbeitet werden.

7.1 Abgrenzung bzw. Definition Erlebnispädagogik

Die Befragten sind sich einig, dass der Begriff Erlebnispädagogik schwer zu definieren und abzugrenzen sei und im Allgemeinen recht schwammig ist. Für alle ist jedoch klar, dass die Zielsetzung hinter der Aktion ein wesentliches Kriterium dafür ist, ob man von Erlebnispädagogik sprechen kann oder ob die Aktion selber im Mittelpunkt steht: „(...) für mich ist es echt die Erlebnispädagogik bewusst für ein bestimmtes Ziel einzusetzen. Ich setz nicht Erlebnispädagogik ein, weil es Spaß macht, oder weil es mir gefällt, oder weil ich es grad gelernt hab (...)“ (Interview D, S. 14, Z. 671 – 674).

In weiterer Folge lassen sich zwei wesentliche Positionen festhalten:

Für einen Teil der Befragten kommt es vor allem darauf an, dass den Kindern und Jugendlichen durch eine Aktion oder ein Spiel, z.B. mit der Zielsetzung soziales Lernen im Hintergrund, Lernmöglichkeiten eröffnet werden, die eine gewisse Nachhaltigkeit haben können:

„weil sich ja doch einfach was tut bei den Kids, es ist jetzt nicht so wie wenn ich einfach mit ihnen geh in den Park kicken. Da tut sich in dem Sinn jetzt nichts was die Gruppenbildung fördert oder die Kommunikation. Also sobald irgendein Element dabei ist, dass das fördert, würde ich das schon als Erlebnispädagogik bezeichnen (...)“ (Interview H, S. 3f, Z. 151 – 155).

An dieser Stelle wird aber auch mehrfach betont, dass es hier beginnt ungenau zu werden und sich die Frage stellt, wie viele erlebnispädagogische Elemente eine Aktion braucht um als erlebnispädagogisch oder erlebnisorientiert zu gelten. Für die Fachbereichsleitung ist auch die Spannungsbreite an Möglichkeiten, die die Erlebnispädagogik bietet mit ein Grund für diese Unschärfe. Gerade weil im Verein verstärkt versucht wird, Erlebnispädagogik in die Stadt zu bringen und andere Formen einzubauen als klassische natursportliche Aktivitäten, ist eine klare Abgrenzung nur schwer möglich, wobei an dieser Stelle der pragmatische Zugang verdeutlicht wird:

„(...) wenn die Kids (...) Erfahrungen draus machen können, wenn die Kids Erlebnisse draus ziehen können, wenn die Kids einen Nutzen daraus ziehen können, ist mir wurscht wie das heißt. (...) Und mir ist es eher wichtig, dass es den Kollegen und Kolleginnen klar ist, was sie mit den jeweiligen Aktionen bewirken wollen“ (Interview J, S. 4, Z. 171 – 188)

Der Leiter des Arbeitskreises grenzt die Möglichkeiten der Erlebnispädagogik im Verein einerseits zum therapeutischen Bereich hin ab, da dafür die personellen und zeitlichen Ressourcen fehlen und andererseits bei Aktionen mit Konsumcharakter, bei dem denen das Erlebnis zum Selbstzweck wird, wie z.B. Trendsportarten (vgl. Interview A, S. 7, Z. 332ff).

Für einen Teil der Befragten sind schließlich auch noch andere Kriterien wesentlich um von Erlebnispädagogik sprechen zu können. Dies umfasst z.B. eine gute Planung und Vorbereitung, eine längere Dauer der Aktion (ein bis zwei Wochen), Reflexion sowie die Nachbereitung bzw. anschließende Integration in den Alltag. Weiters wird der Naturbezug von der einen oder anderen Person als wesentliches Kriterium angegeben. Für manche der Befragten fallen in diesem Zusammenhang kooperative Spiele alleine auch nicht unter den Begriff Erlebnispädagogik. Es besteht die Auffassung, dass es in der offenen Kinder- und Jugendarbeit nur sehr schwer möglich ist erlebnispädagogische Aktionen in der oben genannten Form durchzuführen. Sie vertreten somit den Standpunkt, dass im Verein hauptsächlich erlebnisorientiert gearbeitet wird: „Es sind Teile davon möglich, aber es ist halt für mich-, Erlebnispädagogik als gesamtes ist es nicht. Für mich hat das mit Vorbereitung, Aktion und Reflexion zu tun und dann sich einfach noch einmal darauf zurück zu beziehen“ (Interview E, S. 3, Z. 143 – 145).

7.2 Reflexion

In Punkto Reflexion sind sich alle Befragten einig, dass sie ein wichtiger Bestandteil in der Erlebnispädagogik ist. Gerade in der heutigen schnelllebigen Zeit, wo sich kaum jemand die Zeit dafür nimmt in Ruhe über das nachzudenken und zu reflektieren was man getan hat, wird diese Erfahrung als sehr wichtig für die Kinder und Jugendlichen eingestuft.

Es herrscht auch Einigkeit darüber, dass ein Erlebnis für sich stehen und wirken kann, die Wahrscheinlichkeit, dass etwas hängen bleibt allerdings deutlich höher ist, wenn die Aktion im Anschluss reflektiert wird. Außerdem können mögliche schlechte Erfahrungen und Gefühle ohne eine weitere Reflexion nicht aufgearbeitet werden.

Wichtige Kriterien im Zusammenhang mit der Reflexion sind für alle Befragten zum einen die Freiwilligkeit, d. h. die Teilnehmer/innen können, müssen aber nichts über ihre Befindlichkeit sagen und zum anderen das Schaffen eines geschützten Rahmens, in dem es klare Gesprächsregeln gibt und keine Ablenkungen von außen.

Weiters wird es als wichtig erachtet, dass es einen fließenden Übergang von der Aktion zur Reflexion gibt und diese somit nicht aufgesetzt wirkt:

„Mir ist es wichtig, dass man wenn man jetzt irgendwo draußen was macht, dass man draußen dann gleich, von mir aus um ein Lagerfeuer, oder wie auch immer, sofort unmittelbar nach der Situation die Reflexion dann auch macht, dass das nicht so was aufgesetztes ist, so was erzwungenes“ (Interview B, S. 5, Z. 240 – 245).

Einigkeit herrscht auch in dem Punkt, dass es sehr stark von der Situation und der Gruppe abhängig ist, ob und wie eine Reflexion stattfinden kann:

„Weil manchmal sind sie einfach so fertig und sie schaffen es echt nicht mehr drüber zu reden, oder es wurde einfach in der (...) Aktion schon alles gesagt. (...) Manchmal ist es stimmig ganz lange Reflexionsmethoden zu machen (...) das hängt von der Gruppe ab, es hängt auch davon ab, wie bewältigen sie die Aktion (...)“ (Interview D, S. 8, Z. 389 – 396).

Gerade wenn die Gruppe beispielsweise beim ersten Mal scheitert, ist es wichtig zu thematisieren warum das so war, auch wenn sie es beim zweiten Mal geschafft hat. Hier wird von einigen Befragten die Erfahrung als ein ganz wesentliches Kriterium genannt: „Also da musst schon einige Sachen in petto haben, um angemessen reflektieren zu können, also die richtigen Fragen parat zu haben. (...) dass es nicht am Kern des Problems vorbeigeht (...)“ (Interview A, S. 3, Z. 124 – 129).

In punkto offene Kinder- und Jugendarbeit sind sich die Befragte einig darüber, dass es in der Alltagsarbeit eher schwierig ist eine Aktion anschließend auch zu reflektieren. Gründe dafür sind, dass oft einfach keine Zeit im Anschluss bleibt, weil „so schnell wie sie da waren sind sie auch erstaunlicherweise auch gleich wieder weg“ (Interview F, S. 5, Z. 210f). Des Weiteren sollte die Reflexion auf freiwilliger Basis erfolgen und kann den Kindern und Jugendlichen nicht aufgezwungen werden.

Im Gegensatz dazu bieten Ferienfahrten oder auch Tagesaktionen mit einer fixen Gruppe einen besser geeigneten, geschützten Rahmen um mit den Kindern reflektieren zu können. Aufgrund der eben genannten Gründe führen die Meisten in der Praxis kaum eine klassische Reflexion mit der gesamten Gruppe durch, sondern geben eher ein kurzes Feedback, fragen nach oder thematisieren die wichtigsten Punkte in einem kurzen Einzelgespräch. Einige vertreten auch die Meinung, dass die Kinder und Jugendlichen eher bei informellen Gesprächen aufmachen als vor der Gruppe.

Andere versuchen sehr wohl das Geschehene zu thematisieren wenn es die Möglichkeit dazu gibt und es für die Gruppe passt. Im Zuge dessen wird dann auch versucht Lösungen für die thematisierten Probleme oder Konflikte die in der Aktion aufgetaucht sind zu finden.

Für die Reflexion werden die unterschiedlichsten Methoden eingesetzt, wobei es gerade bei Kindern und Jugendlichen darauf ankommt, dass sie etwas zu tun bekommen, z.B. ein Bild malen, aus Ton ein Gesicht formen oder sich auf einer Zielscheibe aus Naturmaterialien je nach Befindlichkeit zu positionieren. Die Befragten sind sich einig, dass man mit Kindern und Jugendlichen sehr wohl gut reflektieren kann, wenn man eine passende Methode wählt und ein entsprechendes Setting schafft.

7.3 Transfer und Wirksamkeit

Im Bezug auf die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Aktionen besteht die Auffassung, dass vor allem Aktionen von längerer Dauer auf jeden Fall wirksam sind und auch ein Transfer in den Alltag möglich ist. In der offenen Kinder- und Jugendarbeit sind es vor allem die Ferienfahrten, die einen großen Eindruck hinterlassen und oft noch ein Jahr später Gesprächsthema sind:

„Ich mein die Pfingstfahrt bei uns, das ist einfach ein großes, großes Erlebnis (...und da kriegst du schon sehr viel dann auch einerseits zurückgemeldet und auf der anderen Seite merkst du auch was das mit dem Kind, mit dem Jugendlichen einfach gemacht hat und wie der nach dieser Situation dann auch unterwegs ist“ (Interview B, S. 7, Z. 341 – 345)

Für einige Befragte ist die Veränderung der Beziehung zwischen Betreuern und Jugendlichen ein wesentlicher Punkt, der vor allem bei Ferienfahrten und auch City Bound Aktionen wirksam wird und wo es auch langfristig gute Erfolge gibt:

„Du hast sie im Jugendzentrum mit ihrem (...) angewöhnten Verhaltensrepertoire, das du eh in Wirklichkeit schon auswendig kennst, aber du entdeckst also bei solchen Sachen ganz andere Handlungsmöglichkeiten (...) und ganz andere Fähigkeiten bei ihnen, die hättest du ihnen nie zugetraut“ (Interview A, S. 10, Z. 458 – 462).

In Bezug auf den Alltag der offenen Arbeit besteht die Auffassung, dass es vor allem kleine Denkanstöße, Blitzlichter und Impulse sind, die gesetzt werden können und je nachdem wie lange eine Aktion dauert und wie intensiv sie ist, können es stärkere oder schwächere Impulse sein. Die Wirkung einer Aktion ist jedenfalls individuell sehr unterschiedlich und vom Erleben des Einzelnen abhängig. Die Befragten sind sich größtenteils auch einig darüber, dass man auch nach kleineren Aktionen z.B. Kooperationsspielen, zumindest unmittelbar danach schon einen gewissen Lerneffekt oder eine Wirkung feststellen und beobachten kann, eine wirkliche Veränderung im Verhalten der Kinder und Jugendlichen bei ihrer Arbeit im Jugendzentrum allerdings kaum beobachtbar ist, weil man sie dafür einfach zu selten sieht.

Es gibt vereinzelt aber auch durchaus Beispiele, wo eine langfristige Veränderung bei den Kindern oder Jugendlichen feststellbar ist, was meistens durch eine Kombination aus erlebnispädagogischen Aktionen und anderen Methoden ermöglicht wird sowie durch ein

passendes Setting und geeignete Rahmenbedingungen. (vgl. Interview F, S. 5f, Z. 253 – 281; Interview A, S. 11f, Z. 553 – 587)

7.4 Ziele

Grundsätzlich kann man in punkto Zielsetzung zwei Richtungen unterscheiden. Einerseits werden erlebnispädagogische Aktionen aufgrund eines konkreten Themas oder Problems mit einer entsprechend abgestimmten Zielsetzung eingesetzt und andererseits auch ohne einen konkreten Anlass. Im zweiten Fall geht es hauptsächlich um allgemeine Ziele, die vorwiegend im Bereich des Sozialen Lernens liegen, wie Kommunikation, Kooperation, Umgang miteinander, Stärken und Schwächen von sich selbst und auch von anderen kennen lernen usw. Diese Zielsetzungen findet man bei sämtlichen kooperativen Spielen aber auch bei Elementen aus der Seilarbeit, die eine Zusammenarbeit der Gruppe erfordern. Bei der Seilarbeit geht es, vor allem bei den höheren Elementen, auch um Vertrauen (in den/die Sichernde/n), Mut und körperliche Fähigkeiten, wie Gleichgewicht oder Koordination.

Generell ist es von der Aktion abhängig, welche konkrete Zielsetzung im Endeffekt dahinter steht. So steht bei Ferienfahrten beispielsweise vor allem die Natursensibilisierung im Vordergrund, wobei sich währenddessen auch andere Themen ergeben können:

„Das EP-Programm ist dann auch vorerst einmal sehr allgemein gehalten, also die Zielsetzungen des EP-Programms, aber es ergibt sich dann während dieser Ferienfahrt sehr schnell ein Thema oder mehrere Themen, die dann mit diesen Methoden bearbeitet werden können. Aber im Wesentlichen sind das meistens Fragen zu Kommunikationsproblemen, zu Kooperationsproblemen“ (Interview A, S. 2, Z. 94 – 98).

Bei City Bound Aktionen gehen die Zielsetzungen meist in Richtung Kennen lernen der Umgebung, andere Wahrnehmung des Umfeldes oder Kommunikation mit fremden Menschen: „(...) mit denen sie vielleicht gar nichts zu tun haben wollen, sprich mit Polizei z.B. (...) wo ich mir denk auch so ein bisschen Mut reinzukriegen (...) dorthin zu gehen und zu sagen ‚Entschuldigung ich würde gerne wissen, (...)‘“ (Interview F, S. 4, Z. 195 – 199).

Bei der herausreichenden Arbeit kann eine Zielsetzung sein, Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit zu erregen, z.B. mit Aktionen wie Kistenklettern, was meistens bei Festen im Stadtteil stattfindet. In diesem Punkt sind sich die Befragten allerdings ziemlich einig, dass man in diesem Fall kaum von einer erlebnispädagogischen Aktion sprechen kann, sondern dass es eher ein erlebnispädagogisches Element ist, welches im Zuge eines Events genutzt wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es dem Großteil darum geht, dass den Kindern und Jugendlichen unterschiedlichste Lernmöglichkeiten im Sinn von „Herz, Hand, Hirn“ angeboten werden, während für Andere eine so allgemein gefasste Zielsetzung zwar „toll“ und „lustig“ für die Kinder ist, man aber noch nicht unbedingt von Erlebnispädagogik sprechen kann. In ihren Augen ist es wesentlich, zu schauen was passt jetzt in diesem Moment, was braucht die Gruppe jetzt und sich daraufhin für eine erlebnispädagogische Aktion zu entschließen.

7.5 Medien und Aktivitäten

In punkto Aktivitäten kann man grundsätzlich zwischen Aktionen die im Rahmen der Alltagsarbeit im Jugendzentrum stattfinden und Aktionen wie Ferien- oder Wochenendfahrten unterscheiden.

Letztere sind natürlich nicht automatisch als erlebnispädagogische Aktionen einzustufen, bieten sich aber aufgrund der, für die Kinder und Jugendlichen völlig neuen Erlebniswelt für dahingehende Maßnahmen an und werden dementsprechend mit unterschiedlichsten erlebnispädagogischen Elementen und Aktionen wie Kooperationsspielen, Spielgeschichten im Wald und dergleichen bestückt.

Im Rahmen der Alltagsarbeit im Jugendzentrum finden meist eher kurze Aktionen statt, die auf einen Tag oder auch nur auf wenige Stunden beschränkt sind.

Der Großteil der Befragten bevorzugt hier Kooperationsspiele, Elemente aus der Seilarbeit, die als Kooperationsübungen oder auch Einzelübungen verwendet werden können, diverse City Bound Aktionen sowie Elemente aus der Land-Art. Bei Letzterem werden z.B. im Park Naturmaterialien gesammelt und gemeinsam etwas daraus gebastelt, was es beispielsweise ermöglicht das Thema Natur auch in der Stadt zu thematisieren.

Bei City Bound Aktionen wird es von den meisten als wesentlich erachtet, diese so aufzuziehen, dass die Teilnehmer/innen sich in neuen und ungewohnten Situationen wieder finden, um so auch Lernchancen eröffnen zu können:

„Im City Bound Bereich ist es so, (...) dass sie Aufgaben bekommen, wo jeder sagt (...) ‚Das schaffen wir nie!‘ (...) Man muss die Leute irritieren (...) man muss sie grundsätzlich aus ihrem gewohnten Handeln und den Denkmustern rauskriegen, weil sie mit ihren gewohnten Handlungs- und Denkmustern diese Aufgaben nicht lösen können“ (Interview A, S. 10, Z. 474 – 493).

Weiters gibt es einen Konsens darüber, dass City Bound Aktionen erstens in der Stadt eher durchführbar sind, als z.B. eine Ferienfahrt zu organisieren und zweitens die Transferleistung meistens besser ist, einfach weil es das gewohnte Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen ist und sie es somit leichter in ihren Alltag integrieren können.

Als sehr beliebt haben sich auch Spielgeschichten oder Live-Abenteuerrollenspiele erwiesen, die über die oben genannten Elemente gelegt werden können und dem Ganzen einen Rahmen geben. So können Themen wie Kooperation, Rücksichtnahme, Konflikte usw. auf eine abstrakte Spielebene gebracht werden, von der sie dann im Nachhinein wieder herunter gebrochen und mit den Kinder und Jugendlichen thematisiert werden, was diese dann auch meistens ganz gut nehmen können (vgl. Interview A, S. 1f, Z. 50 – 55; Interview D, S. 7, Z. 333 – 342).

Andere Aktivitäten wie Klettern, Lagerbau oder Pfeil- und Bogenbau u. Ä. finden ebenfalls immer wieder statt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Wahl der Aktivitäten, abgesehen von der Zielsetzung, einerseits sehr stark von den Betreuern abhängig ist, welche je nach Interesse, Ausbildung und Können das eine oder andere Medium häufiger einsetzen und andererseits auch von der Lage der einzelnen Jugendzentren, welche unterschiedliche Möglichkeiten für erlebnispädagogische Aktionen bedingt.

7.6 Chancen der Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogik wird generell als eine sehr vielfältige Methode geschätzt, die den Kinder und Jugendlichen einen spannenden und lustvollen Zugang bietet. Durch diese Motivation und das eigene Interesse werden Lernprozesse somit auch leichter möglich als es beispielsweise in der Schule der Fall ist. Wesentliche Elemente der Erlebnispädagogik, wie das selbständige Ausprobieren und Tun, körperliche und geistige Herausforderungen und Grenzerfahrungen im Allgemeinen werden als ganz wichtige Punkte für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen gesehen.

Weiters herrscht der Konsens, dass durch erlebnispädagogische Aktionen sehr schnell Verhaltensweisen oder Schwierigkeiten in der Gruppe aufgezeigt werden, welche sonst oft erst später sichtbar werden und die man im Anschluss bearbeiten kann:

„du siehst einfach wie sie miteinander agieren und du kannst auch stopp sagen oder kannst auch nachher noch drüber reflektieren, dann kann man schon was sehen, ja. Und darauf kann man auch zurückgreifen“ (Interview E, S. 9, Z. 412 – 414)

Erlebnispädagogik kann auch sehr gut neue Handlungsräume eröffnen und klassische Rollenbilder oder –verhalten aufzeigen bzw. aufbrechen:

„Ja vor allem bei Mädels, also die zuerst irgendwie so, ja wo man sich eh denkt, aufgrund von Gelnägeln oder sonst was werden sie beim Bouldern Probleme haben, die sich aber dann voll reinstürzen und wo es vollkommen egal ist, wie man dann auf einmal ausschaut und ob die Nägel abbrechen oder nicht“ (Interview G, S. 6, Z. 273 – 276).

Die Probleme, die sich der offenen Kinder- und Jugendarbeit bei der Planung und Durchführung von (erlebnispädagogischen) Aktionen oft in den Weg stellen, werden von den Meisten der Befragten allerdings auch als Chance gesehen. So besteht z.B. die Auffassung, dass die Freiwilligkeit der Teilnahme zwar oft Aktionen verhindert, weil in dem Moment z.B. kein Interesse bei den Kindern oder Jugendlichen besteht, dass sie allerdings, wenn sie mitmachen zu hundert Prozent mitmachen und sich dann auch wirklich dafür interessieren, was wiederum größere Lernchancen eröffnet.

Im Gegensatz zu erlebnispädagogischen Projekten mit Gruppen die man danach nie wieder sieht, sehen alle Befragten den Vorteil in der offenen Arbeit, dass die meisten Kinder und Jugendlichen, zumindest über einen gewissen Zeitraum, doch mit einer gewissen Kontinuität das Jugendzentrum besuchen, was es ermöglicht in gewissen Situationen nachzuhaken und an eine frühere Aktion zu erinnern: „Also im Jugendzentrum kann ich schon auch drauf eingehen, also wenn die dann wieder kommen, kann ich sehr wohl diese Situation besprechen“ (Interview A, S. 12, Z. 598f).

Eine weitere Problematik, die sich in der offenen Arbeit ergibt, ist die Schwierigkeit fixe Gruppen für eine erlebnispädagogische Aktion zu schaffen. Dieses Problem gibt es allerdings auch im Zusammenhang mit anderen Methoden. Der Leiter des Arbeitskreises Erlebnispädagogik sieht hier aber auch eine Chance, indem man sich andere Zugänge suchen und grundsätzlich flexibler an das Ganze herangehen muss. So konnte bereits mehrmals eine Gruppe für eine Ferienfahrt motiviert werden, indem ein imaginärer Geldgeber in Brüssel geschaffen wurde, für den bestimmte Aufgaben zu erledigen waren sowie ein imaginäres Jugendzentrum, gegen welches sie glaubten antreten zu müssen um diese Fahrt machen zu können:

„Und das hat aber im pädagogischen Bezug den Effekt gehabt, dass die Kids aus dieser Gruppe dann Programm gemacht haben für den offenen Betrieb (...) wo sie dann sozusagen nicht für das Jugendzentrum gekocht haben, sondern für das Büro in Brüssel gekocht haben und diese Lebensläufe auch für Brüssel geschrieben worden sind (...) da war der Anreiz, oder die Motivation das zu tun (...) bei einem völlig fremden Ort. (...) Und plötzlich wird aus dieser (...) Wochenendfahrt ein viel breiteres Ding, viel ein größeres Ding“ (Interview A, S. 9, Z. 407 – 425).

Bei den Ferien- oder Wochenendfahrten ergeben sich in weiterer Folge Möglichkeiten, verstärkt mit erlebnispädagogischen Mitteln zu arbeiten. Hier sehen die Befragten in erster Linie die Chance, die Kinder und Jugendlichen einmal aus dem Alltag heraus zunehmen in die Natur, wo sie eine ganz andere Erlebniswelt und ganz andere Erfahrungsmöglichkeiten haben als in der Stadt:

„Wenn man rausgeht in den Wald z.B., ist das für sie alle was Neues, da hat keiner von die irgendeinen Startvorteil, die müssen sich komplett neu orientieren. (...) Da gibt es keine Vorgeschichten (...) keine

Platzhirschenvorteile, die fangen alle bei null an und sind alle auf einem gleichen Level. Und da kannst du mit ihnen ganz anders arbeiten (...)" (Interview A, S. 10, Z. 463 – 467).

„Und noch drei Wochen später erzählen sie wie lustig es war da durch diesen Bach zu gehen, ich mein, das ist jetzt keine EP-Methode oder nichts, das ist einfach nur die Natur spüren (...) und das ist einfach das was hängen bleibt, da könnte man noch viel mehr machen (...)" (Interview H, S. 4, Z. 181 – 184).

Einen wichtigen Stellenwert für das Gelingen von größeren wie kleineren erlebnispädagogischen Aktionen hat auch die Beziehung zwischen Betreuer(inne)n und Jugendlichen:

„Es kann eine Kletteraktion in der Kletterhalle genauso effektiv und gut sein, (...) das ist eine kurzfristige Aktion, wenn ich die Kids kenn, wenn ich weiß was sie brauchen, was die wollen, wenn die Beziehung stimmt, das kann eine genauso gute Aktion sein, wie eine größere Geschichte, wie ein Ferienlager" (Interview A, S. 5, Z. 237 – 241).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle Befragten, egal ob sie die Arbeit im Verein als erlebnispädagogisch oder eher erlebnisorientiert einstufen, diese Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten im sozialen oder persönlichen Kontext auch in der offenen Arbeit als gegeben sehen, welche allerdings eine höhere Flexibilität erfordert:

„Jugendarbeit ist halt was sehr flexibles auch an sich (...) Trotzdem sag ich nicht, dass sie [Anm.: die Erlebnispädagogik] prinzipiell unmöglich ist (...) man muss sie anders gestalten, ja. (...) Man muss einfach flexibler sein, man muss glaub ich davon weggehen, dass eben diese optimale Vorbereitung jetzt nicht möglich ist, dass Reflexion sich anders ergibt (...) man kann es einfach, glaub ich, weniger gut durchplanen" (Interview A, S. 10f, Z. 505 – 518).

7.7 Grenzen der Erlebnispädagogik

Einige Grenzen der Erlebnispädagogik in der offenen Kinder- und Jugendarbeit wurden im vorherigen Abschnitt bereits angesprochen. Dies ist zum einen das Prinzip der Freiwilligkeit, welches generell auch ein Prinzip der offenen Arbeit ist. So können geplante Aktionen aufgrund mangelnder Teilnehmerzahl manchmal nicht stattfinden und „natürlich kann ein Jugendlicher sagen ‚Mich freut das jetzt nicht‘ oder ‚Ich will nicht‘, auch wenn das der ist, wo man sich gedacht hat, genau das wäre die richtige Übung für ihn" (Interview C, S. 9, Z. 452 – 454).

Diese Freiwilligkeit der Teilnahme ist auch oftmals ein Hindernis für Ferien- oder Wochenendfahrten, da es oft bis kurz vor Beginn nicht klar ist, ob es genug Anmeldungen gibt bzw. ob nicht im letzten Moment doch wieder die Meisten abspringen. Hier stellt sich im Vorfeld die Frage, wie man diese Verbindlichkeiten schaffen kann, dass sie dann auch

wirklich mitfahren. Bei Aktionen über mehrere Tage kommt auch noch der finanzielle Aspekt dazu, da es sich die Eltern oft nicht leisten können oder wollen.

Ein weiterer Punkt ist die hohe Flexibilität in der offenen Arbeit, welche es im Alltag schwer macht fixe Gruppen und einen geschützten Rahmen, in dem ein konzentriertes Arbeiten möglich ist, für (erlebnispädagogische) Aktionen zu schaffen. Dadurch sind es meist Aktivitäten von kurzer Dauer und geringerer Intensität, die im offenen Betrieb stattfinden. Hier wird es auch als sehr wichtig eingeschätzt, die Kinder nicht zu überfordern:

„(...) das Ganze auch irgendwie, vor allem in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, niederschwellig verpacken können, dass es nicht zu kompliziert wird (...) also das es halt auf jeden Fall auf dem Level bleibt, was die Kids grad brauchen. Dass man sie auch immer wieder dort abholt, wo sie sind. Dass man nicht zuviel erwartet“ (Interview G, S. 8, Z. 381- 388).

Es wird auch immer wieder auf den niederschweligen Zugang in der offenen Kinder- und Jugendarbeit hingewiesen, da es erstens sehr stark um Freizeitgestaltung geht und zweitens in der Jugendarbeit viele verschiedenen Methoden und Arbeitsschwerpunkte situationsabhängig eingesetzt werden und man sich nicht auf einige wenige konzentrieren kann. Somit ist der Erlebnispädagogik wie auch anderen Methoden, durch die Zielsetzung im Verein eine „natürliche“ Grenze gesetzt:

„(...) es geht auch um Freizeitgestaltung in der offenen Jugendarbeit, sehr viele Möglichkeiten von Freizeitgestaltung auch zu kennen und Erlebnispädagogik ist keine Freizeitgestaltung. (...) Also ich glaub, der Zielauftrag vom Verein ist schon-, bietet schon eine Grenze von dem was machbar ist als Erlebnispädagogik. Weil sonst bin ich Erlebnispädagoge als Job und nicht Jugendarbeiter“ (Interview D, S. 12, Z. 587 – 591).

Ein weiterer Standpunkt ist auch, dass Jugendarbeit immer mehr weg von dem Animationscharakter geht und viele Kinder und Jugendliche das Jugendzentrum vermehrt als Treffpunkt oder wegen der vorhandenen Möglichkeiten (z.B. Internet) nutzen und nicht wegen der angebotenen Programme. Die zunehmende Reizüberflutung wird hierfür auch von Einigen als Grund vermutet: „Sie haben nicht mehr so das Bedürfnis das wir mit ihnen großartig ich weiß nicht was machen, ja. Im Gegenteil, sie wollen einfach mehr in Ruhe gelassen werden, weil sie haben einfach teilweise viel um die Ohren, Job, Schule (...)“ (Interview H, S. 10, Z. 496 – 498).

Durch die Tatsache, dass in der offenen Arbeit eher niederschwellig gearbeitet wird, ist auch das Bewusstsein vorhanden, dass man mit einer einzelnen (erlebnispädagogischen) Aktion keine Verhaltensänderung herbeiführen oder einen größeren Konflikt damit auflösen kann: „(...) grad wenn da wirklich laufend Konflikte sind, und das schon über einen längeren Zeitraum, dann kriegst du das nicht mit einer einmaligen EP-Geschichte

weg, da musst du dann wirklich lang dranbleiben und lang dran arbeiten“ (Interview B, S. 8, Z. 405 – 407).

Eine weitere Grenze, welche von Einigen genannt wurde bezieht sich auf die im Verein vorhandenen Ressourcen:

„Was im Verein bräuchte wären mehr Personal, auf alle Fälle, weil viele in den Einrichtungen, die Leute, die im EP-Bereich arbeiten, alleine dastehen, die haben keinen Ansprechpartner im Team und für die EP-Sachen brauchst in Wirklichkeit zwei Leute, weil einer passt auf die Gruppendynamik auf und der Andere checkt die Sicherheit“ (Interview A, S. 11, Z. 547 – 551).

In diesem Zusammenhang werden sehen Manchen auch die geringe Menge an Leuten im Verein, die eine entsprechende Ausbildung im erlebnispädagogischen Bereich haben, als eine weitere Grenze. Mangelnde Zeit sowie entsprechende örtliche Ressourcen sind ein weitere Punkte, welche mehrmals genannt wurden.

7.8 Qualitätsansprüche

Für so gut wie alle Interviewten ist eine gute Vorbereitung, in welche auch die Jugendlichen miteinbezogen bzw. darauf eingestimmt werden ein wesentliches Qualitätskriterium. Dazu gehören in erster Linie eine konkrete Zielsetzung und eine klare Auftragsklärung, wobei wenn möglich auch auf die Gruppensituation und die Ziele und Wünsche der Kinder und Jugendlichen eingegangen werden sollte:

„Ich glaube, es gehört eine genaue (...) Auftragsdefinition her. Das (...) hängt damit zusammen, wie viel Personal habe ich zur Verfügung, wie viel Zeit habe ich zur Verfügung, wie schaut diese Gruppe aus, in welcher gruppendynamischen Phase steckt sie gerade, also sich vorher das alles zu überlegen und dann für das eine Planung hinzulegen, der dann die Durchführung folgt“ (Interview D, S. 10, Z. 485 – 490).

Zur Vorbereitungsarbeit gehören bei Ferienfahrten sowie City Bound Aktionen auch das Einholen diverser Genehmigungen sowie Einverständniserklärungen der Eltern.

Einer der wichtigsten Aspekte in punkto Qualität ist das Einhalten diverser Sicherheitsstandards. Dazu gehören Dinge wie das „4-Augen Prinzip“ (Kontrolle durch zwei Personen), redundante (doppelte) Sicherung, Kenntnis der Ersten Hilfe sowie das entsprechende Fachwissen für die ausgeübte Tätigkeit z.B. Klettern. Neben der physischen Sicherheit kommt auch der psychischen Sicherheit der Teilnehmer/innen große Bedeutung zu, wo auch wieder die entsprechende Ausbildung und Erfahrung wesentlich sind:

„Das kann ins Auge gehen, sprich man kann sich und anderen emotionalen Schaden zufügen. (...) Ich denk mir, wenn man solche Dinge wirklich angeht, dann sollte man sich da schon sicher sein, was man da tut und was man damit

bei seinem Gegenüber auslösen kann. (...) Weiters, dass man auch die Sicherheit vermitteln kann, von dem was man da tut (...)“ (Interview F, S. 7, Z. 311f, 319f, 325ff).

Dafür wird es auch als wichtig erachtet, die Gruppe bzw. die einzelnen Kinder und Jugendlichen zu kennen und einschätzen zu können, was ihnen in der momentanen Situation zuzutrauen ist. Dafür ist es außerdem wesentlich als Betreuer/in die Aktionen oder Elemente selbst einmal gemacht zu haben „um das auch zu spüren, wie das ist und auch draufzukommen auf was muss ich da besonders aufpassen“ (Interview H, S. 7, Z. 333f). Man soll diese Aktionen also nicht einfach so durchführen, weil es jetzt z.B. eine spektakuläre Sache ist, ohne sich Gedanken darüber zu machen, was man einerseits selbst damit bewirken will bzw. andererseits was es bei der Gruppe bewirken kann.

Bei der Durchführung selbst wird es als wichtig erachtet sich selbst möglichst im Hintergrund zu halten, die Gruppe ausprobieren und experimentieren lassen und nur so viel Unterstützung zu geben, wie es gerade nötig ist. Dazu ist es wesentlich, als Betreuer/in gut beobachten zu können um beispielsweise rechtzeitig erkennen zu können, wenn die Gruppe überfordert ist.

Ein Punkt, wo Leitung eher steuernd eingreift, ist das Erstellen gewisser Regeln, welche die Rahmenbedingungen einer Aktion bilden. Dazu gehört z.B. der Umgang miteinander: „(...) dann natürlich eine gewisse Kultur wie man miteinander umgeht, also jetzt vor allem bei der Reflexion, dass man einfach Dinge anspricht, was man sich irgendwie wünscht im Umgang miteinander, ja, ohne ihnen jetzt aber alles vorzuschreiben (...)“ (Interview E, S. 10, Z. 481 – 483).

Die Reflexion an sich, ein runder Abschluss und eine entsprechende Nachbereitung sind weitere Qualitätskriterien einer erlebnispädagogischen Aktion.

In der offenen Kinder- und Jugendarbeit im Speziellen wird es als wichtig erachtet, erlebnisorientierte oder –pädagogische Aktionen entsprechend niederschwellig verpacken und klein halten zu können: „Also ich muss mir ein Teilstück da rausnehmen und da einmal ein bisschen damit was tun“ (Interview F, S. 11, Z. 533f). So können auch kleinere Aktionen von kürzerer Dauer etwas bringen,

„wenn man es wirklich gezielt eben nur (...) auf dieses kleine Teilstück beibehält und (...) vielleicht ergeben sich dann weitere Teilstücke im Zuge des Gesprächs, oder wie auch immer. Oder im Tun, nur lässt sich das in der offenen Kinder- und Jugendarbeit nicht vorausprognostizieren“ (ebd. S. 11, Z. 537 – 542).

Durch diesen offenen Charakter wurde die Flexibilität in der Zielsetzung, der Vorbereitung sowie Durchführung selbst, als ein wesentliches Qualitätskriterium bei der Durchführung von (erlebnispädagogischen) Aktionen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit genannt.

Der Arbeitskreis wird als wichtig für die weitere Entwicklung und die Qualität von Erlebnispädagogik im Verein geschätzt. Dazu gehören Diskussionen über die Abgrenzung und Definition von Erlebnispädagogik, die Vernetzung und der Austausch zwischen den einzelnen Jugendzentren sowie die Auseinandersetzung mit den Problemen, die die offene Arbeit mit sich bringt:

„(...) was der Arbeitskreis auch macht, er setzt sich auch damit auseinander, im kleinen Bereich aber immer, dass er auch versucht größere Projekte anzusprechen, ja (...), also immer auch genau über diese Schwierigkeit, dass es nicht so leicht ist, eine fixe Gruppe zu bekommen, dass auch anzusprechen und zu sagen ‚Ok, was sind die Sachen, was können wir damit machen?‘ und dass nicht immer alles pipifein ist und sagt man kann Erlebnispädagogik immer und überall machen, sondern dass es gewisse Herausforderungen gibt, mit denen man sich vielleicht auch auseinandersetzen soll und wirklich Ideen sammeln soll, ‚Ok, wie könnte man das schmackhaft machen, also wie kann man das organisieren“ (Interview E, S. 13, S. 633 – 641).

7.9 Stellenwert von Erlebnispädagogik

Aufgrund des langjährigen Bestehens des Arbeitskreises Erlebnispädagogik und seiner sichtbaren Erfolge besteht ein Konsens über den wichtigen Stellenwert der Erlebnispädagogik im pädagogischen Gesamtkonzept des Vereins. An dieser Stelle wird allerdings betont, dass es ein wichtiger Baustein von Vielen ist, der in der Kinder- und Jugendarbeit bedeutend ist und je nach Situation und Möglichkeiten eingesetzt wird. Diese Meinung wird auch von der Fachbereichsleitung geteilt:

„(...) und der Zugang in der offenen Kinder- und Jugendarbeit ist Erlebnisse und Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten für unsere Zielgruppen zu erreichen und da ist ein Mittel natürlich auch die Erlebnispädagogik, ja, eines von vielen“ (Interview J, S. 2, Z. 53 – 56).

Manche Einrichtungen haben auch einen erlebnispädagogischen Schwerpunkt, wobei dies sehr team- und betreuer(innen)abhängig ist. In diesem Fall wird entweder darauf geschaut, erlebnispädagogische Aktionen mit einer gewissen Regelmäßigkeit einzusetzen, sofern nicht gerade völlig andere Dinge aktuell sind, oder es über mehrere Bereiche zu legen und somit z.B. im kreativen Bereich auch erlebnispädagogisch oder zumindest -orientiert zu arbeiten. Selten ist Erlebnispädagogik auch als Fixpunkt im Programm zu finden, wobei hier teilweise auch der Standpunkt besteht, dass man in diesem Fall nicht mehr von einer (pädagogischen) Methode sprechen kann, da es nicht aufgrund einer bestimmten Situation bewusst als Methode gewählt wird.

8 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Teil der Arbeit kommt es nun zu einer Verknüpfung der oben dargestellten Interviewergebnisse mit den zuvor formulierten Forschungsfragen, welche bereits in der Einleitung sowie unter 6.1 dargestellt wurden.

Ziel ist es, verschiedene Standpunkte und Zugänge zum Thema Erlebnispädagogik herauszuarbeiten und gegenüberzustellen, um in weiterer Folge Schlüsse für die Chancen und Grenzen der Erlebnispädagogik in der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu ziehen.

8.1 Ziele in der Arbeit mit Erlebnispädagogik

In punkto Zielsetzung lassen sich unterschiedliche Positionen feststellen. Ein Teil der Befragten setzt Erlebnispädagogik mit einer ganz bestimmten Absicht dahinter ein, wie z.B. Konfliktlösung oder das Aufbrechen von Rollenklischees etc. Für sie ist es wesentlich sich bewusst für diese Methode zu entscheiden, wenn es für die Gruppe oder für Einzelne in den Moment gerade passt. Ihrer Meinung nach ist es problematisch eine erlebnispädagogische Aktion einfach zwischendurch zu machen, weil man es gerade gelernt hat oder es gerade langweilig ist und man etwas Aufregendes machen möchte.

Der andere Teil der Befragten setzt erlebnispädagogische Aktionen auch öfters ohne einen bestimmten Anlassfall ein. Hier ist es meistens das soziale Lernen, das als allgemeine Zielsetzung im Hintergrund steht. Weitere Zielsetzungen sind das Eröffnen unterschiedlichster Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten sowie gemeinsam Spaß haben.

Diese unterschiedlichen Zielsetzungen scheinen auch die unterschiedlichen Definitionen der Befragten von Erlebnispädagogik widerzuspiegeln (siehe 7.1). Dementsprechend haben Diejenigen, welche die Arbeit im Verein als erlebnisorientiert einschätzen andere Zielsetzungen und Herangehensweisen. Sie sehen in der Erlebnispädagogik eine Methode, die bewusst gewählt wird und deren Durchführung ein hohes Maß an Ausbildung und Erfahrung benötigt.

8.2 Methoden in der Arbeit mit Erlebnispädagogik

Die Aktivitäten im Verein decken eigentlich das komplette Spektrum an Medien der modernen Erlebnispädagogik ab (vgl. 2.2.4), wobei den unterschiedlichen Aktivitäten die gleiche Bedeutung und Wichtigkeit beigemessen wird. Es herrscht Einigkeit darüber, dass im Alltag eher kleinere Aktionen in Zentrumsnähe realisierbar sind wobei immer wieder

versucht wird größere Aktionen durchzuführen, welche von den Befragten durchwegs auch als wirkungsvoller eingeschätzt werden.

Hinsichtlich der Reflexionsmethoden lässt sich sagen, dass der Großteil der erlebnispädagogischen Aktionen im Verein den Modellen „the mountains speak for themselves“ und „Outward Bound Plus“ (vgl. 2.2.1) zugeordnet werden können. Es entsteht allerdings der Eindruck, dass bei Ersterem die Reflexion nicht weggelassen wird, weil die Überzeugung vorherrscht, dass Erlebnis würde für sich sprechen. Vielmehr besteht der Standpunkt, dass Reflexion in der offenen Kinder- und Jugendarbeit in einem geschützten Rahmen nur schwer bzw. nicht in der klassischen Form realisierbar ist. Damit ist gemeint, dass Reflexion oftmals in informellen Einzelgesprächen o. Ä. passiert. Im Gegensatz dazu wurden von Anderen wiederum Möglichkeiten genannt, wie man auch in der offenen Arbeit ein passendes Setting schaffen kann. Grundsätzlich herrscht in punkto Reflexion ein Konsens darüber, dass sie sehr stark gruppen- und situationsabhängig ist. Es stellt sich die Frage, inwieweit Strategien entwickelt werden können, um Reflexion vermehrt einbinden zu können, da nämlich alle Befragten die Bedeutung von Reflexion als sehr hoch beurteilen.

8.3 Qualitätsansprüche bei der Arbeit mit Erlebnispädagogik

Hinsichtlich der Qualitätskriterien für die Durchführung erlebnispädagogischer Aktionen haben die Befragten sehr klare und auch einheitliche Vorstellungen. So wird einer guten Planung und einer klaren Zielsetzung im Vorfeld große Bedeutung beigemessen, wobei nicht gänzlich geklärt werden kann, was eine gute Planung genau kennzeichnet. Demgegenüber steht ein hohes Maß an Flexibilität, ein Charakteristikum welches von den Meisten allgemein als typisch für die Kinder- und Jugendarbeit erachtet wird. Bei der Durchführung von erlebnispädagogischen Aktionen betrifft dies beispielsweise Situationen in welchen die Gruppe oder ein Einzelner überfordert ist oder andere gruppenspezifische Themen während der Aktion auftreten, die entsprechend aufgegriffen und bearbeitet werden müssen. So wird auch vom Großteil der Befragten die Wichtigkeit betont, sich immer im Klaren darüber zu sein was genau man mit einer Aktion bezwecken will und auch was man damit möglicherweise auslösen kann. Denn auch wenn z.B. ein Kooperationsspiel das bessere Zusammenarbeiten der Gruppe zum Ziel hat, können größere Konflikte auftreten, die entsprechend bearbeitet werden müssen, um die psychische Sicherheit der Teilnehmenden zu wahren und „schlechte“ Erlebnisse entsprechend bearbeitet werden. In diesem Punkt ist es sicher fragwürdig, ob man bestimmte Aktionen einfach nur so zwischendurch als Lückenfüller oder Ähnliches

einsetzen sollte. Weiters würde dann auch ein häufiger Kritikpunkt an der Erlebnispädagogik zutreffen, nämlich dass das Erlebnis zum Selbstzweck wird.

Eine entsprechende Ausbildung sowie hinreichende Erfahrung sind für die Meisten wesentliche Kriterien, um auf solche Situationen entsprechend eingehen zu können. Der Großteil der Befragten hat eine zusätzliche Ausbildung im erlebnispädagogischen Bereich, so dass man davon ausgehen kann, dass diese Voraussetzungen hinreichend erfüllt sind. In punkto Erfahrung, deren Bedeutung bei der Durchführung erlebnispädagogischer Aktionen immer wieder genannt wurde ist klar, dass man diese auch bei der besten Ausbildung nicht „lernen“ kann. Einige der Befragten kritisierten die mangelnden personellen Ressourcen im Verein, was zur Folge hat, dass die Mitarbeiter/innen bei der Durchführung erlebnispädagogischer Aktionen immer wieder alleine dastehen. Es erscheint allerdings wichtig, dass diese Erfahrungen an der Seite einer routinierten Person gemacht werden können, um so die physische und psychische Sicherheit der Teilnehmer/innen gewährleisten zu können. Davon abgesehen gilt das 4-Augen Prinzip als eine der wichtigsten Sicherheitsgrundlagen bei der Durchführung solcher Aktionen. Es kommt selbstverständlich auf die Art der Aktion an, aber selbst wenn es „nur“ eine Kooperationsübung ist, die keine größeren physischen Gefahren in sich trägt, ist die Effizienz und in weiterer Folge der Nutzen sicher höher, wenn zwei Personen die Übung betreuen und verdeckte Probleme oder Unstimmigkeiten leichter wahrnehmen und entsprechend aufgreifen können.

8.4 Chancen und Grenzen der Erlebnispädagogik in der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Grundsätzlich lässt sich ein Konsens hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen der Erlebnispädagogik in der offenen Kinder- und Jugendarbeit feststellen. Die Befragten, einschließlich derer die die Arbeit im Verein als erlebnisorientiert einstufen, sind sich einig, dass sich durch die Erlebnispädagogik viele Möglichkeiten eröffnen, die in der Form mit anderen Methoden nicht oder schwieriger erreicht werden können. Es wird betont, dass in der offenen Arbeit zwar oft nur kleinere Teilstücke bzw. Elemente aus der Erlebnispädagogik umgesetzt werden können, was jedoch nicht bedeutet, dass diese nicht sinn- und auch wirkungsvoll wären. Es wird verdeutlicht, dass das niederschwellige Verpacken erlebnispädagogischer Inhalte ein ganz wesentlicher Punkt in der offenen Arbeit ist, um das Interesse der Kinder und Jugendlichen zu wecken und sie nicht zu überfordern, was für die Betreuer/innen auch bedeutet sich nicht zu viel zu erwarten oder zu viel zu wollen.

Einige der Befragten vertreten den Standpunkt, dass man viele Grenzen, die sich für die Erlebnispädagogik in der offenen Arbeit ergeben, auch als Chancen sehen kann, andere Zugänge zu finden, wie man z.B. Verbindlichkeiten oder fixe Gruppen schaffen kann. Es kann aufgrund der Interviews nicht beurteilt werden, ob die genannten Grenzen (vgl. 7.7) Viele mitunter überhaupt von der Durchführung erlebnispädagogischer Aktionen abhalten. Unabhängig davon lässt sich sagen, dass die Entwicklung alternativer Zugänge bei der Gestaltung von erlebnispädagogischen Aktionen in jedem Fall möglich und sinnvoll ist und eine Weiterentwicklung für die erlebnispädagogische Arbeit im Verein darstellen würde. Klar ist jedoch auch, dass Erlebnispädagogik kein Standardprogramm sein kann, welches man jeden Tag anwendet, da es ihr ansonsten jeglichen Reiz nehmen würde.

8.5 Bedeutung und Stellenwert von Erlebnispädagogik im Verein Wiener Jugendzentren

Der Stellenwert der Erlebnispädagogik im Verein wird von allen Befragten als wichtig eingestuft. Gleichzeitig ist klar, dass in der Kinder- und Jugendarbeit Methodenvielfalt gefragt ist und der Schwerpunkt nicht auf einer Methode liegen kann. Erlebnispädagogik wird somit als ein wichtiger und sinnvoller Baustein von Vielen gesehen.

Im Zuge der Interviews konnten verschiedene persönliche Standpunkte hinsichtlich der Arbeit mit Erlebnispädagogik festgestellt werden. So ist, wie bereits erwähnt, ein Teil der Befragten der Meinung, dass im Verein eher erlebnisorientiert gearbeitet wird. Aufgrund der Rahmenbedingungen, wie z.B. wenig Zeitressourcen, hohe Fluktuation etc. können ihrer Ansicht nach eher nur Elemente der Erlebnispädagogik eingesetzt werden, wie z.B. einzelne Kooperationsspiele oder Ähnliches. Um wirklich von Erlebnispädagogik sprechen zu können bedarf es ihrer Meinung nach einer größeren und intensiveren Aktion mit entsprechender Planung, Vorbereitung, einer längeren Aktion mit anschließender Reflexion und Nachbereitung. Die erlebnisorientierte Arbeit im Verein wird von ihnen deshalb trotzdem für wichtig und sinnvoll befunden. Für Andere geht es nicht unbedingt um die Dauer einer Aktion sondern darum, einen konkreten Anlassfall oder eine Situation in der Gruppe zu haben, aufgrund dessen man zur Methode Erlebnispädagogik greift. Ein weiterer Standpunkt besteht darin, dass sobald ein Spiel oder eine Aufgabe Elemente beinhaltet, welche verschiedene Lernmöglichkeiten eröffnen, wie z.B. Kooperation, unterscheidet es sich bereits von anderen Spielen und kann somit der Erlebnispädagogik zugeordnet werden. So könnten z.B. sämtliche Aktionen, mit dem allgemeinen Ziel diverse Lernmöglichkeiten zu eröffnen, dem Reflexionsmodell „the mountains speak for

themselves“ zugeordnet werden, welches davon ausgeht, dass ein Erlebnis für sich selbst stehen und auch wirken kann. Dieses Modell geht aber hauptsächlich von Erlebnissen in der Natur aus, die über einen längeren Zeitraum andauern und einen gewissen Ernstcharakter mit sich bringen (z.B. Bergtour). Es ist also fraglich, ob es auf ein Spiel oder eine kurze Aktion mit vielleicht nur „gespieltem Ernstcharakter“, wie eine Kooperationsübung angewendet werden kann und man in diesem Fall von Erlebnispädagogik sprechen kann oder nicht. Wenn man andererseits den Definitionsversuch von Heckmair und Michl¹⁷, welcher in Kapitel 2 angeführt wurde, hernimmt, könnte man streng genommen auch solche Übungen und Spiele als Erlebnispädagogik bezeichnen. Es soll an dieser Stelle nochmals betont werden, dass es nicht Ziel dieser Arbeit ist, eine allgemein gültige Definition von Erlebnispädagogik zu bestimmen, dennoch soll diese beispielhafte Diskussion einer möglichen Abgrenzung verdeutlichen, dass die (persönliche) Definition von Erlebnispädagogik ausschlaggebend für die konkrete Umsetzung in der Praxis und die jeweiligen Zielsetzungen ist. Es besteht bei allen Befragten auch die Auffassung, dass die Abgrenzung schwierig und allgemein recht schwammig ist.

Der Fachbereichsleiter verdeutlicht hier den pragmatischen Zugang; Für ihn ist es das Wichtigste, dass die Kinder und Jugendlichen einen Nutzen daraus ziehen können, ob man es in weiterer Folge als erlebnispädagogisch definiert oder nicht, ist für ihn zweitrangig.

Es erscheint in der Praxis nicht das Wichtigste zu sein, genau definieren zu können, ob eine Aktion nach einem allgemeinen Verständnis erlebnispädagogisch oder eher erlebnisorientiert ist. Viel wesentlicher erscheint es, dass die Abgrenzung sowie die Zielsetzung der erlebnispädagogischen Arbeit innerhalb des Vereins klar formuliert sind. Es ist ohne Zweifel sinnvoll gewisse Kriterien oder Richtlinien zu bestimmen, um nicht allem was ein wenig aus dem Rahmen fällt, das Etikett Erlebnispädagogik aufzudrücken. Durch ein deutliches und transparentes Profil von Erlebnispädagogik im Verein, welches auch entsprechend kommuniziert werden muss, kann erstens zielgerichteter und effizienter gearbeitet werden und zweitens können auf Basis eines klaren Bildes von Erlebnispädagogik im Verein entsprechende Qualitätskriterien für die Arbeit mit dieser Methode formuliert werden. Die Leitung des Arbeitskreises grenzt die erlebnispädagogische Arbeit im Verein eigentlich recht deutlich ab (vgl. 7.1), es kann

¹⁷ „Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“ (Heckmair & Michl, 2008, S. 115)

jedoch aufgrund der Interviews nicht beurteilt werden, wie klar dieses Profil der Erlebnispädagogik im Verein auch kommuniziert wird bzw. welche Bedeutung dessen von den einzelnen Personen beigemessen wird.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass im Verein, speziell im Arbeitskreis Erlebnispädagogik bereits an Qualitätskriterien für die Durchführung erlebnispädagogischer Aktionen gearbeitet wurde und wird, diese jedoch zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit noch nicht zugänglich waren.

9 Schlussfolgerungen und weitere Fragestellungen

Ziel dieser Arbeit war es, die Bedeutung der Erlebnispädagogik für die Mitarbeiter/innen sowie für die Leitung des Vereins Wiener Jugendzentren herauszuarbeiten und mögliche unterschiedliche Zugänge vergleichend darzustellen.

Abschließend können mehrere Punkte festgehalten werden, die für die Arbeit mit Erlebnispädagogik im Bereich der Jugendarbeit als wesentlich erscheinen.

Auch wenn man die Erlebnispädagogik „nur“ in ihren unterschiedlichen Anwendungsformen in der Praxis betrachten will, kommt man an der Definitions- bzw. Abgrenzungsfrage nicht vorbei. Es mag für Praxisfragen nicht von Bedeutung sein, einer allgemein gültigen Definition von Erlebnispädagogik zu genügen, viel wesentlicher ist es genau zu wissen, warum man eine Methode einsetzt, was man damit bezwecken will und auch was man damit auslösen kann. Diese Fragen hängen von dem jeweiligen Bereich ab, in dem erlebnispädagogische Arbeit passiert. So konnte gezeigt werden, dass der Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit gewisse Grenzen gesetzt sind, gleichzeitig aber auch Chancen existieren, die möglicherweise in anderen Bereichen in der Form nicht vorhanden sind. Entscheidend erscheint es an dieser Stelle, die erlebnispädagogische Arbeit dem Einrichtungsprofil anzupassen, um zielgerichtet und effektiv arbeiten zu können. Anders gesagt geht es um die Klärung der Fragen „Was macht erlebnispädagogische Arbeit für uns aus?“, „Was wollen wir damit erreichen?“ und „Wie können wir das erreichen?“.

So besitzt die Erlebnispädagogik beispielsweise im Verein einen hohen Stellenwert, gleichzeitig herrscht aber auch Klarheit darüber, dass es eine wichtige und sinnvolle Methode von Vielen ist und die Jugendarbeit sich nicht auf einige Wenige beschränken kann. So scheinen zwar in der erlebnispädagogischen Arbeit im Verein noch nicht alle Ressourcen erschöpft zu sein, eine verstärkte Konzentration auf diesen Bereich hätte allerdings gleichzeitig eine Schwerpunktverschiebung zugunsten der Erlebnispädagogik und möglicherweise zum Nachteil anderer Methoden zur Folge. Derartige Überlegungen führen wieder auf die zuvor formulierte Hypothese zurück, die besagt, dass es auf das Einrichtungsprofil und die „interne“ Definition der erlebnispädagogischen Arbeit ankommt, wie sehr man sich auf dieses Feld konzentrieren will bzw. kann. Diese Fragen kann und soll die vorliegende Arbeit auch nicht beantworten. Was an dieser Stelle schon gesagt werden kann, ist dass sehr viele unterschiedliche Zugänge und somit auch Zielsetzungen in der Arbeit mit Erlebnispädagogik existieren, welche es umso wichtiger erscheinen

lassen, in einer Einrichtung ein klares Profil erlebnispädagogischer Arbeit zu haben, um so gewisse Richtlinien für eine qualitativ hochwertige Arbeit festlegen zu können.

Hinsichtlich der Chancen und Grenzen der Erlebnispädagogik in der Jugendarbeit kann, wie schon erwähnt gesagt werden, dass beide vorhanden sind. Viele der Befragten waren der Meinung, dass Erlebnispädagogik in diesem Bereich schon möglich wäre nur „anders“. Dieses Anders sein kann an dieser Stelle nicht genau definiert werden, wobei man davon ausgehen kann, dass es auf die „klassische“ Erlebnispädagogik, welche über einen längeren Zeitraum in der Natur stattfindet, bezogen ist. Es stellt sich die Frage, inwieweit diese „klassische“ Erlebnispädagogik, welche ohne Zweifel intensivere Erlebnisse und Erfahrungen ermöglicht, heute überhaupt noch in der Form möglich ist. In Kapitel 4 wurden verschiedene Projekte und Anwendungsbereiche der Erlebnispädagogik vorgestellt. Es zeigt sich, dass längere und intensivere Aktionen hauptsächlich im therapeutischen Bereich stattfinden, wo meist auch andere Möglichkeiten der Finanzierung vorhanden sind. Gerade im präventiven Bereich erscheint es problematisch größere Projekte zu finanzieren, denn qualitativ hochwertige Aktionen erfordern beispielsweise auch entsprechend geschultes und erfahrenes Personal. So erscheint es nahe liegend, dass die moderne Erlebnispädagogik neue Anwendungsformen entwickelt hat, welche auch in einem kleineren Rahmen durchführbar und finanzierbar sind, wie z.B. City Bound Aktionen, Land-Art etc. Diese Formen haben ohne Zweifel ihre Berechtigung und stellen eine Bereicherung der Erlebnispädagogik dar, wobei eine reine Reduktion darauf ebenfalls kaum ziel führend wäre. Die Differenzierung und Schärfung dieser vielfältigen Strömungen und Medien scheint somit eine der zentralen Fragen zu sein, mit der sich die Erlebnispädagogik konfrontiert sieht und mit der sich sowohl die Praxis wie auch die Theorie auseinandersetzen müssen, um ein Fortbestehen und eine Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik zu ermöglichen.

Erlebnispädagogik im Sport

Eine untergeordnete Fragestellung dieser Arbeit war die Frage nach Chancen, welche sich für die Jugendarbeit im Sport durch Erlebnispädagogik ergeben. Für die Beantwortung dieser Frage wurden keine empirischen Untersuchungen vorgenommen, lediglich der Theorieteil wurde durch verschiedenen sportrelevante Themen ergänzt (vgl. 3.3 und 4.4). Die Schlussfolgerungen, welche aufgrund der vorliegenden Arbeit in Hinblick auf die Jugendarbeit im Sport getroffen werden, können demzufolge lediglich als Hypothesen für weitere Untersuchungen betrachtet werden. Da die vorliegende Arbeit im Bereich der außerschulischen Jugendarbeit angesiedelt ist, beziehen sich die folgenden

Ausführungen ebenfalls nur auf diesen Bereich. Somit wird die Erlebnispädagogik im Schulsport an dieser Stelle ausgeklammert.

In dieser Arbeit wurden Einrichtungen bzw. Vereine vorgestellt (vgl. Kapitel 4.4), welche die Bereiche Sport, Jugendarbeit und Erlebnispädagogik in ihrem Konzept verbinden und somit eine sinnvolle Vernetzung dieser Bereiche möglich machen. Für die Sportpädagogik erscheint in punkto außerschulische Jugendarbeit eine verstärkte Vernetzung mit der Sozialpädagogik nicht unwesentlich, erstens um vermehrt Randgruppen der Gesellschaft einzubinden, die z.B. von Sportvereinen nicht erreicht werden und zweitens um das soziale und pädagogische Potential der Sportvereine vermehrt ausschöpfen zu können. Diese Forderung hat noch nichts mit der Erlebnispädagogik per se zu tun, diese könnte jedoch in diesem Zusammenhang eine wertvolle Bereicherung darstellen, wie es am Beispiel der vorgestellten Vereine unter 4.4 der Fall ist.

In einem ersten Schritt ist es jedoch unbedingt erforderlich, eine konkrete Klärung der zahlreichen, teilweise völlig ambivalent benutzten Begrifflichkeiten (vgl. S. 8f) zu forcieren. Diese Forderung besteht bereits seit einigen Jahren, dennoch konnte offensichtlich kein wirklicher Fortschritt in diesem Punkt erzielt werden. Es ist wichtig und sinnvoll für die Sportpädagogik sich von der Erlebnispädagogik abzugrenzen, wobei man als Leser/in oftmals den Eindruck hat, dass mit den zahlreichen Begrifflichkeiten und ihrer uneinheitlichen Verwendung mehr (neue) Unklarheiten geschaffen werden als Klarheit hergestellt werden kann. Auch aus diesem Grund erscheint eine verstärkte Zusammenarbeit der Sportpädagogik mit der Erlebnispädagogik wünschenswert, denn so kann möglicherweise eine Klärung der verschiedenen Begriffe und ihre Abgrenzung voneinander erreicht werden, was für beide Seiten von Nutzen wäre.

Darauf aufbauend können schließlich Überlegungen angestellt werden, wie erlebnispädagogische Inhalte in der Sportpädagogik sinnvoll angewendet werden können. An dieser Stelle ist anzumerken, dass je nach Bereich, z.B. Schulsport, außerschulische Jugendarbeit etc. das Konzept der Erlebnispädagogik nicht gleichermaßen umgelegt werden kann bzw. soll. Wie aus den Ergebnissen dieser Arbeit hervorgeht, kommt es u. A. auf den Bereich, die Zielsetzungen sowie die Rahmenbedingungen an, ob und wie erlebnispädagogische Inhalte sinnvoll eingesetzt werden können.

Ein denkbarer Bereich für die Anwendung von Erlebnispädagogik im Sport könnten beispielsweise Maßnahmen zur Gruppenbildung bzw. Förderung des Teamgefühls in Mannschaftssportarten sein. Des Weiteren hat die sportliche Jugendarbeit nicht nur „Erziehung zum Sport“ zum Ziel, sondern auch „Erziehung durch Sport“, was sich auf die individuelle, persönliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen bezieht. Die Erlebnispädagogik könnte mit ihrer Zielsetzung der Entwicklung sozialer und persönlicher

(Handlungs-)Kompetenzen also beispielsweise im Nachwuchssport sinnvoll eingesetzt werden. An dieser Stelle soll allerdings erneut hervorgehoben werden, dass es keine Maßnahme ist, die alltäglich zur Anwendung kommen kann, ob in der Jugendarbeit oder der Sportpädagogik.

Weiters könnte die Erlebnispädagogik ebenso eine Bereicherung darstellen, wenn es um die Entwicklung eines offeneren Sportbegriffes geht, welcher sich von der ständigen Vergleichbarkeit, Normierung und Leistungsorientierung des „klassischen“ Sports wegbewegt.

Wie bereits ausgeführt, ist es für die Sportpädagogik wesentlich, sich zu fragen, in welchen Bereichen und mit welchen Zielsetzungen eine Einbindung erlebnispädagogischer Inhalte sinnvoll wäre. Eine gegenseitige Bereicherung ist denkbar, sie ist jedoch von der Entwicklung schlüssiger Konzepte, entsprechender Zielsetzungen sowie klarer Begrifflichkeiten abhängig.

10 Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Erlebnispädagogik. (2005). *Halbjahresbericht September – Dezember*. Interne Unterlage des Vereins Wiener Jugendzentren.
- Beck, D. & Henseleit, J. (2004). Step out. In A. Ferstl, P. Schettgen & M. Scholz (Hrsg.), *Der Nutzen des Nachklangs* (S. 318 – 327). Augsburg: Ziel.
- Beres, O. (2004). Praxisprojekt „Move on Top“ – Stadtteilorientierte Erlebnispädagogik in Dortmund – ein Kooperationsprojekt. In J. Schirp & I. Thiel (Red.), *Abenteuer – Ein Weg zur Jugend?* (S. 313 - 317). Butzbach-Griedel: Afra.
- Bostel, C. (2004). Erlebnispädagogik trifft Visionssuche – vom Wandel eines Sozialen Trainingskurses. In A. Ferstl, P. Schettgen & M. Scholz (Hrsg.), *Der Nutzen des Nachklangs* (S. 268 - 277). Augsburg: Ziel.
- Brettschneider, W.-D. (2003). Zukunftsfähige Jugendarbeit im Sportverein – Chancen und Grenzen. In N. Neuber (Red.), *Jugendarbeit im Sportverein* (S. 27 – 40). Duisburg: Bocholt.
- BSJ Marburg. Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit. Letzter Zugriff am 30. Juli 2009 unter <http://www.bsj-marburg.de/verein.html>
- Deinet, U. (2007). Sozialraum als Aneignungs- und Erlebnisraum. In P. Becker, K. Braun & J. Schirp (Hrsg.), *Abenteurer, Erlebnisse und die Pädagogik* (S. 211 - 228). Opladen: Budrich.
- Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (2005). *Handbuch der offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deutsche Sportjugend. Zugriff am 1. 6. 2009 unter <http://www.jugendprojekte-im-sport.de>
- Eckern, M. & Lindner, M. (1996). Lernen im Abenteuer – Lernen aus Erfahrung. In P. Becker & J. Schirp (Hrsg.), *Jahrbuch 1996 Umbau der Jugendhilfe* (S. 115 – 123). Butzbach-Griedel: Afra.
- Einwanger, J. (2004). Grenzen überschreiten – „Das Regenbogenprojekt“. In F. H. Paffrath & A. Ferstl (Hrsg.), *Hemmungslos erleben?* (S. 191 - 200). Augsburg: Ziel.
- Elflein, P. (2003). Möglichkeiten einer kritisch-konstruktiven Verwendung des Erlebnisbegriffes in der Sportpädagogik? In N. Gissel & J. Schwier (Hrsg.), *Abenteuer, Erlebnis und Wagnis* (S. 151 – 160). Hamburg: Czwilina.
- Feige, K. & Deubzer, B. (2004). *Praxishandbuch City Bound. Erlebnisorientiertes soziales Lernen in der Stadt*. Augsburg: Ziel.
- Fessler, N., Seibel, B. & Strittmatter, K. (1998). *Sport und Soziale Arbeit*. Schorndorf: Hofmann.
- Fischer, T. & Ziegenspeck, J. (2000). *Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen zur Gegenwart*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Galuske, M. (2007). *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (7., ergänzte Auflage). Weinheim, München: Juventa.
- Gilles, C. (2005). Abenteuer und Erlebnis. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 281 - 285). Wiesbaden: VS Verlag.
- Guth, A. (2004). Projekt PASSAGE der Wildnisschule Schweiz. In J. Schirp & I. Thiel (Red.), *Abenteuer – Ein Weg zur Jugend?* (S. 413 - 419). Butzbach-Griedel: Afra.
- Grill, B. (2004). Projekt zur Förderung von Bewegungsmöglichkeiten für Mädchen in benachteiligten Lebenslagen. In J. Schirp & I. Thiel (Red.), *Abenteuer – Ein Weg zur Jugend?* (S. 305 - 311). Butzbach-Griedel: Afra.

- Heckmair, B. & Michl, W. (2008). *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik* (6., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Heekerens, H.-P. (2006). Erlebnispädagogik mit schwer delinquenten Jugendlichen: Wirksamkeit fraglich. *e & I*, 6, 18 – 22.
- Herold, U. (2004). Bundesmodellprojekt „Kreuzkurs“ – partizipative Jugendarbeit im ostdeutschen ländlichen Raum unter Einbindung erlebnispädagogischer Methoden. In J. Schirp & I. Thiel (Red.), *Abenteuer – Ein Weg zur Jugend?* (S. 169 - 175). Butzbach-Griedel: Afra.
- Hinrichs, A. (2004). Wege aus der fürsorglichen Belagerung. In Ferstl, P. Schettgen & M. Scholz (Hrsg.), *Der Nutzen des Nachklangs* (S. 342 - 353). Augsburg: Ziel.
- Jordan, E. (2005). Jugendarbeit. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit* (S. 450 - 454). Weinheim, München: Juventa.
- Just, W. (2004). Modellprojekt „no drugs – no risk – more fun“. In J. Schirp & I. Thiel (Red.), *Abenteuer – Ein Weg zur Jugend?* (S. 245 – 250). Butzbach-Griedel: Afra.
- Kiepert-Petersen, F. (2004). Sport (ver)bindet. In J. Schirp & I. Thiel (Red.), *Abenteuer – Ein Weg zur Jugend?* (S. 291 - 295). Butzbach-Griedel: Afra.
- Kircher, M. (2008). *Erlebnispädagogik für beide Geschlechter. Die aktuellen Ansätze einer geschlechtsbezogenen Erlebnispädagogik im Kontext von sozialräumlicher Jugendarbeit im Verein Wiener Jugendzentren*. Wien: Fachhochschule fh campus wien, Diplomstudiengang Sozialarbeit.
- Kofler, C. A. (2005). Der Erlebnishof „Brandgraben“. *e & I*, 3&4, 38 - 41.
- König, S. & König, A. (2002). *Outdoor-Teamtrainings*. Augsburg: Ziel.
- Krisch, R. (2001). *Qualitätsmerkmale der offenen Jugendarbeit*. Verein Wiener Jugendzentren. Zugriff am 25. Februar 2009 unter <http://www.jugendzentren.at>
- Krisch, R. (2005). Offene Jugendarbeit im Jugendzentrum – Qualitätsentwicklung in den Wiener Jugendzentren. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 461 – 468). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lakemann, U. (2005). *Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. Empirische Ergebnisse aus Fallstudien*. Augsburg: Ziel.
- Lamnek, S. (2002). Forschungsmethodische Ansätze. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 157 - 194), Weinheim, Basel: Beltz.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4., vollst. überarbeitete Auflage), Weinheim, Basel: Beltz.
- Lang, H. (2003). Chronik AK-Erlebnispädagogik 1999 – 2003. *See you – Zeitschrift der Wiener Jugendzentren*, 2, 6 – 10.
- Lauer, H. (2000). Jugendhilfe. In F. Stimmer (Hrsg.), *Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit* (S. 348 - 355). München, Wien: Oldenbourg.
- Lenz, K. (2000). Jugend. In F. Stimmer (Hrsg.), *Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit* (S. 345 - 348). München, Wien: Oldenbourg.
- Lindenthaler, C. (2004). Systemisches Arbeiten in der Erlebnispädagogik. In A. Ferstl, P. Schettgen & M. Scholz (Hrsg.), *Der Nutzen des Nachklangs* (S. 38 - 51). Augsburg: Ziel.
- Lockau, J. & Jacobs, S. (2001). Sozialraumorientierte Erziehungshilfe. In F. H. Paffrath & A. Ferstl (Hrsg.), *Hemmungslos erleben?* (S. 167 – 178). Augsburg: Ziel.
- Mohm, M. & Zenk, S. (2004). Auf den Spuren der Kelten. Livesails – eine segelpädagogische Intensivmaßnahme für Mädchen auf Ost- und Nordsee. *e & I*, 3&4, 32 – 33.

- Müller, B. (2005). Siedler oder Trapper? Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 49 - 58). Wiesbaden: VS Verlag.
- Münchmeier, R. (2004). Erfahrungsorientierte Pädagogik in Jugendhilfe und Schule. *Bsj Marburg*. Zugriff am 18. März 2009 unter <http://www.bsj-marburg.de/fachbeitraege.html>
- Pakleppa, R. (2004). Handlungsfähig statt handgreiflich. In J. Schirp & I. Thiel (Red.), *Abenteuer – Ein Weg zur Jugend?* (S. 125 - 129). Butzbach-Griedel: Afra.
- Reiners, A. (1995). *Erlebnis und Pädagogik*. München: Kessler.
- Reiners, A. (2007). *Praktische Erlebnispädagogik 1* (8. Auflage). Augsburg: Ziel.
- Schmitt, D. (2004). Pädagogik in Verbindung mit Abenteuer. *e & I*, 3&4, 61 - 63.
- Schott, T. (2003). *Kritik der Erlebnispädagogik*. Würzburg: Ergon.
- Sommerfeld, P. (2001). Erlebnispädagogik. In H.-U. Otto & H. Tiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 395 – 401). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Stadtsporthund Osnabrück. Zugriff am 1. 6. 2009 unter http://www.ssb-osnabrueck.de/index.php/66/Sport_und_soziale_Arbeit
- Staub-Bernasconi, S. (2000). Soziale Arbeit. In F. Stimmer (Hrsg.), *Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit* (S. 619 – 625). München, Wien: Oldenbourg.
- Stübig, H. (2007). Kurt Hahn und seine Erlebnistherapie. In P. Becker, K. Braun & J. Schirp (Hrsg.), *Abenteurer, Erlebnisse und die Pädagogik* (S. 99 - 114). Opladen: Budrich.
- Stüwe, G. (2005). Erlebnispädagogik. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit* (S. 242 – 244). Weinheim, München: Juventa.
- Tesulov, M., Schwarz, D. & Wielander, T. (2009). „Jetzt weiß ich, dass Sterne keine Zacken haben“. *See you – Zeitschrift der Wiener Jugendzentren*, 3, 22 - 25.
- Thiersch, H. (2007). Erlebnispädagogik und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In P. Becker, K. Braun & J. Schirp (Hrsg.), *Abenteurer, Erlebnisse und die Pädagogik* (S. 195 - 210). Opladen: Budrich.
- Verein für Sport und Sozialarbeit (VSJ). Letzter Zugriff am 30. Juli 2009 unter <http://www.sportjugend-berlin.de/431.0.html>
- Verein Wiener Jugendzentren. Letzter Zugriff am 30. Juli 2009 unter <http://www.jugendzentren.at>
- Verein Wiener Jugendzentren. (2007). *Jahresbericht 2007*. Wien: Eigenverlag.
- Vieth, J. (2000). Zielgruppenorientierung und Leitungsqualifikation. *e & I*, 2, 8 – 12.
- Wielander, T. (2003). Modelle und Wirkungsweisen von Reflexionsmethoden in der Erlebnispädagogik. *See you – Zeitschrift der Wiener Jugendzentren*, 2, 49 – 53.
- Wielander, T. (2003). Kooperation. *See you – Zeitschrift der Wiener Jugendzentren*, 2, 39 – 41.
- Wielander, T. (2003). Outdoor for Indoor. *See you – Zeitschrift der Wiener Jugendzentren*, 2, 18 – 24.
- Wielander, T. (2005). Spielgeschichten in der Erlebnispädagogik. *See you – Zeitschrift der Wiener Jugendzentren*, 2. Zugriff am 30. Juli 2009 unter <http://www.jugendzentren.at>
- Winkler, M. (2007). Versuch einer pädagogischen Kritik der Erlebnispädagogik. In P. Becker, K. Braun & J. Schirp (Hrsg.), *Abenteurer, Erlebnisse und die Pädagogik* (S. 289 – 312). Opladen: Budrich.
- Witte, M. (2002). *Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit*. Lüneburg: edition erlebnispädagogik.

- Wolff, M. (2004). Der außerschulische Bildungsauftrag der Jugendhilfe. *Bsj Marburg*. Zugriff am 18. März 2009 unter <http://www.bsj-marburg.de/fachbeitraege.html>
- Ziegenspeck, J. (2000). Erlebnispädagogik. In F. Stimmer (Hrsg.), *Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit* (S. 183 – 187). München, Wien: Oldenbourg.

11 Anhang

11.1 Zusammenfassung der Arbeit

Erlebnispädagogik ist nicht nur ein Modebegriff, es finden sich auch immer mehr Institutionen, welche diese Art der Pädagogik als fixen Bestandteil in ihrer Arbeit integriert haben. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Verein Wiener Jugendzentren, welcher langjährige Erfahrung in der Anwendung erlebnispädagogischer Methoden vorweisen kann. Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die individuellen Ansichten und Zugänge der Mitarbeiter/innen sowie der Leitung zum Thema Erlebnispädagogik im Verein zu beleuchten, einen Blick darauf zu werfen, welche Ziele mit der Verwendung dieser Methoden verfolgt werden und welche Qualitätsansprüche an die durchgeführten Aktionen gestellt werden.

Durch neun Leitfadeninterviews sollte erhoben werden, welche Bedeutung die Erlebnispädagogik für die Mitarbeiter/innen sowie die Leitung einnimmt und welche Konsequenzen sich dadurch möglicherweise für ihre Arbeit in der Praxis ergeben. Die Interviews wurden mittels der Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Der erste Teil dieser Arbeit stellt die theoretische Basis zur Bearbeitung der vorab formulierten Fragestellungen dar. Neben den allgemeinen Grundlagen der Erlebnispädagogik wurde auch auf die (offene) Kinder- und Jugendarbeit eingegangen. Ergänzt wurde der Theorieteil durch eine Vorstellung verschiedener Anwendungsformen der Erlebnispädagogik in der Praxis der Jugendarbeit, sowie des Vereins Wiener Jugendzentren.

Es konnte gezeigt werden, dass sich die Frage nach einer Definition bzw. Abgrenzung von Erlebnispädagogik bis zu einem gewissen Grad auch in der praktischen Anwendung stellt. Aufgrund der Interviews konnten unterschiedliche Zugangsweisen und Verständnisse in der Arbeit mit Erlebnispädagogik gezeigt werden, welche auch Konsequenzen in der Praxis nach sich ziehen, beispielsweise in punkto Zielsetzungen.

Diese Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten, welche eine klare Definition nahezu unmöglich erscheinen lässt, stellt aber auch den Reiz und die Chance der Erlebnispädagogik in der Jugendarbeit dar. Sie wird als ein spannender und lustvoller Zugang geschätzt, durch welchen sich zahlreiche Lern-, Handlungs- und Erlebnismöglichkeiten eröffnen, auch wenn im Alltag der offenen Kinder- und Jugendarbeit oft nur kleinere Teile davon realisierbar sind.

11.2 Abstract

Outdoor education is not just an in-word, there are more and more institutions, which already use this kind of educational theory in their daily work. The present work is concerned with the "Verein Wiener Jugendzentren", a professional institution on a non-profit base for children and youth work, who looks back to ten years of experience working with outdoor education. The aim of the present work was to find out about different meanings and views the people from the organisation have on this topic and which aims and quality claims they have in their work with outdoor education.

To find out about the importance which outdoor education has for these experts, nine guided interviews were arranged and analysed qualitatively by using a category system to structure the contents.

The first part of this work builds the theoretical base for the following qualitative analysis. Basic information about the definition of outdoor education, it's aims and methods and also information about the critical voices on that topic are followed by chapters about youth work and special outdoor education projects in different fields. There is also one part concerned with the "Verein Wiener Jugendzentren" and it's work in the field of outdoor education.

The conclusion of this work is that the importance of a definition or a distinguishing of outdoor education is also there in the practical use. Because of the interviews, different understandings of outdoor education are shown, which also have their consequences in the daily work, for example concerning different aims.

This variety of possibilities of outdoor education has seem to make a clear distinguishing very difficult, although this is also the attraction and chance it has in youth work. It is highly regarded as an exciting way to reach the children and also adults and which is able to open up lots of different possibilities of learning, acting and experiencing although in the daily youth work mostly smaller parts from the big field of outdoor education are possible.

11.3 Interviewleitfaden

11.3.1 Mitarbeiter/innen und Leitung Arbeitskreis Erlebnispädagogik

Bereich	Fragen bzw. Nachfragen
<i>Einstieg, Biografie/Vorerfahrung</i>	Wie lange sind Sie schon im VJZ beschäftigt? (Wie lange leiten Sie schon den AK EP)
	Welchen persönlichen Zugang haben Sie zu EP? <ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen? • Ausbildungen?
	Wie setzen Sie EP in ihrem Arbeitsalltag ein? <ul style="list-style-type: none"> • Welche konkreten Aktionen?
<i>Ziele</i>	Was wären für Sie beispielsweise Situationen oder Probleme, wo Sie EP-Maßnahmen einsetzen würden? <ul style="list-style-type: none"> • Welche Ziele verfolgen Sie damit konkret? • Wären andere Maßnahmen in einem solchen Fall auch sinnvoll? • Warum?
	Setzen Sie EP-Aktionen meist aufgrund einer konkreten Situation oder Problemlage ein? <ul style="list-style-type: none"> • Setzen Sie solche Aktionen auch zwischendurch, ohne eine konkrete Problemlage? • Wenn ja, welche Zielsetzung verfolgen Sie dabei?
<i>Methoden/Prinzipien</i>	Wird ihrer Meinung nach im VJZ mehr auf City Bound oder auf das Erleben in der Natur gesetzt? <ul style="list-style-type: none"> • Ist eine der beiden Methoden für die offene Kinder- und Jugendarbeit ihrer Einschätzung nach besser geeignet? • Begründung
	Wie schätzen Sie die Bedeutung der Reflexion in der EP ein? <ul style="list-style-type: none"> • Wie setzen sie mögliche Reflexionsmethoden in ihrer Arbeit ein? • Welche konkreten R.methoden wenden Sie an? • Was erwarten Sie sich davon?
	Ein häufiger Kritikpunkt an der EP ist der Vorwurf, dass ihre Wirksamkeit bzw. der Transfer des Gelernten in den Alltag nicht nachgewiesen werden können. Was ist ihre Meinung dazu? <ul style="list-style-type: none"> • Was bedeutet das im Besonderen für ihren Arbeitsbereich also die offene Kinder- und Jugendarbeit? • Was sind für Sie Kriterien, anhand welcher sie die Wirksamkeit von EP-Aktionen erkennen können? • Beispiele?
<i>Qualitätskriterien</i>	Was zeichnet ihrer Meinung nach eine qualitativ hochwertige EP-Aktion aus? <ul style="list-style-type: none"> • Hinsichtlich Gesamtkonzept • Planung und Durchführung • Zielsetzung • Reflexion • Sicherheit • Betreuende Person
<i>Chancen und Grenzen</i>	Die Dauer der Aktion sowie eine fixe Gruppe spielen in der EP u. a. ja eine wichtige Rolle. In der offenen Kinder- und Jugendarbeit ist das allerdings kaum der Fall. Kann EP in einem solchen Kontext überhaupt sinnvoll eingesetzt werden? <ul style="list-style-type: none"> • Unter welchen Umständen?

	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Beispiele?
	<p>Welche Potentiale besitzt die EP ihrer Meinung nach in der offenen Kinder- und Jugendarbeit?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorteile gegenüber anderen Methoden?
	<p>Wo liegen die Grenzen für die EP in der offenen Kinder- und Jugendarbeit?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Nachteile gegenüber anderen Methoden?

11.3.2 Fachbereichsleitung Erlebnispädagogik

Bereich	Fragen bzw. Nachfragen
<i>Einstieg, Biografie/Vorerfahrung</i>	<p>Wie lange haben Sie bereits die Fachbereichsleitung EP über?</p> <p>Was sind ihre konkreten Aufgaben als Fachbereichsleiter?</p> <p>Welchen persönlichen Zugang haben Sie zu EP?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen? • Ausbildungen?
<i>Ziele</i>	<p>Der AK EP existiert, neben anderen, bereits einige Jahre. Welchen Stellenwert hat die EP im Gesamtkonzept des Vereins?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Im Vergleich zu anderen Methoden? <p>Welchen Nutzen erwartet sich der Verein durch den Einsatz EP-Methoden?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es konkrete Zielsetzungen?
<i>Qualitätskriterien</i>	<p>Gibt es Qualitätskriterien hinsichtlich des Einsatzes von EP?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wenn ja, welche?
<i>Chancen und Grenzen</i>	<p>Die Dauer der Aktion sowie eine fixe Gruppe spielen in der EP u. a. ja eine wichtige Rolle. In der offenen Kinder- und Jugendarbeit ist das allerdings kaum der Fall. Kann EP ihrer Meinung nach in einem solchen Kontext überhaupt sinnvoll eingesetzt werden?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unter welchen Umständen? <p>Welche Potentiale besitzt die EP ihrer Meinung nach in der offenen Kinder- und Jugendarbeit?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorteile gegenüber anderen Methoden? <p>Wo liegen die Grenzen für die EP in diesem Bereich?</p>

11.4 Lebenslauf

	Elisabeth Winkler * 26. Mai 1984 in St. Veit an der Glan ledig, keine Kinder
Schul Ausbildung 2002 06	Matura am Bundesrealgymnasium Feldkirchen (naturwissenschaftlicher Schwerpunkt)
Studium 2002 - 2007	Universität Wien Studium der Sportwissenschaften (Bakkalaureat Gesundheitssport sowie Sportmanagement)
2006 09 - 2007 09	Universidad de Las Palmas, Gran Canaria ERASMUS-Auslandsstudium
seit 2007 06	Universität Wien Masterstudium Sportwissenschaften
Qualifikationen	
2009 03	Ausbildung zur Spielpädagogin Freiraum GmbH
Berufserfahrung	
2005 03	Rehabilitationszentrum, Bad Piravarth Praktikum in der Abteilung Sporttherapie, Einführung in allen relevanten Abteilungen
2006 02-06	ISAF World Sailing Games, Neusiedler See Volunteerkoordination, -management Organisatorische Aufgaben im Vorfeld, während der Veranstaltung: Koordination, Schnittstelle zwischen Organisation, Teamleader und Teams
2008 05-06	UEFA EURO 08, Host City Innsbruck – Tirol 08 Mitarbeit im OK der Host City, Volunteerkoordination vor und während der EURO 08
2008 09 - 2009 06	Volkshochschule Meidling Kursleitung Bewegung und Sport für BOK & BOKgastro6
2009 05-10	Freiraum GmbH, Projektwochenbetreuung Programmplanung und Durchführung von Schulprojektwochen